

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

BÁRBARA LIMA GIARDINI

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PROGRAMA E OPINIÕES DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Juiz de Fora

2016

BÁRBARA LIMA GIARDINI

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PROGRAMA E OPINIÕES DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora

2016

BÁRBARA LIMA GIARDINI

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PROGRAMA E OPINIÕES DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFV

Prof^a. Dr^a. Célia Maria Fernandes Nunes
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFOP

Prof^a. Dr^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dr^a. Maria da Assunção Calderano
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 25 de julho de 2016.

Ao Hiunes, meu esposo, por viver o doutorado ao meu lado, me apoiando constantemente.

À minha mãe, Vânia, pela inspiração e exemplo de vida.

Aos meus irmãos Bruna e Juninho, meus eternos companheiros.

Ao meu sobrinho-afilhado Arthur, pela esperança que renova a cada dia.

Ao meu pai, Roberto, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Costumo dizer que nada em minha vida é conquistado facilmente, sempre há muita luta e batalha em cada sonho realizado. O doutorado se mostrou um grande desafio, maior do que eu imaginava previamente, mas que foi se concretizando com dedicação, esforço, vontade e perseverança e, principalmente, pelo apoio das pessoas que sempre estiveram presentes nesta trajetória e daquelas que encontrei pelo caminho. A vocês, minha gratidão:

A Deus, pela proteção divina e força espiritual. A Nossa Senhora das Graças, pelas bênçãos derramadas.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de formação e concretização deste projeto.

À Beatriz Teixeira, pela paciência, compreensão, companheirismo e ensinamentos. Sua competência me fez acreditar que a construção da tese era possível. Sempre me senti amparada e segura por tê-la como minha orientadora.

Aos professores Marisa Teixeira Duarte (UFMG), César Luiz de Mari (UFV), Geraldo Márcio Alves dos Santos (UFV), Ilka Schapper Santos (UFJF), Marlos Bessa Mendes da Rocha (UFJF), Beatriz de Basto Teixeira (UFJF), pelos conhecimentos socializados nas disciplinas acadêmicas cursadas durante o doutorado.

Às professoras Rita de Cássia de Alcântara Braúna (UFV), Maria da Assunção Calderano (UFJF), Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (UFJF), pela participação nos momentos de qualificação – que propiciaram o delineamento da pesquisa agora apresentada – e defesa da tese, pelas valiosas sugestões dadas durante todo o processo.

À professora Célia Maria Fernandes Nunes e aos professores suplentes Alvanize Valente Fernandes Ferenc (UFV), Heloisa Raimunda Herneck (UFV), Ilka Schapper Santos (UFJF) e Jader Janer Moreira Lopes (UFJF), pelo aceite do convite de ser membro da banca de avaliação, na qualidade titular ou suplente.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova (MG), especialmente à Vanice Guimarães e Cláucia Santos, por acreditarem na seriedade do meu trabalho e me permitirem realiza-lo no município, contribuindo substancialmente para que esta pesquisa fosse realizada.

À Luciane Manera Magalhães, coordenadora do PNAIC na UFJF, e à Telma Ferraz Leal, coordenadora do PNAIC na UFPE, pelo interesse e disponibilidade em participar do estudo, especialmente por me permitirem compreender os caminhos percorridos pelo Programa.

À Coordenadora Local, às orientadoras de estudo e às professoras alfabetizadoras que se dispuseram a me conceder entrevista no município de Ponte Nova (MG) e que me receberam de maneira muito afetuosa.

Aos professores cursistas, que responderam espontaneamente ao questionário de coleta de dados, por tornarem possível a realização desta pesquisa.

Aos profissionais do PPGE pela presteza no atendimento, em especial à Cidinha, pela ajuda com os procedimentos para a realização da banca de defesa.

À Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga (FADIP), local onde atuo como orientadora pedagógica e professora, por flexibilizar o meu tempo de trabalho de modo que eu pudesse conciliá-lo com o doutorado. Ao José Cláudio e à Graça, por acreditarem no meu potencial e confiarem no meu trabalho.

Aos meus ex-alunos (Faculdade Dinâmica, Universidade Federal de Viçosa, Faculdade de Viçosa) e alunos da FADIP pelos encontros, aprendizados e manutenção do desejo de realizar-me na educação e na docência.

Aos profissionais da educação vinculados às Secretarias Municipais de Educação de Juiz de Fora e Ponte Nova, que me concederam entrevista sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR), referente ao projeto inicial do doutorado, modificado a partir da segunda qualificação.

Ao meu bem maior, minha família: Vânia, Bruna, Juninho, Hiunes, Arthur, Matheus, Lucas, Miguel, pelo amor e alegrias proporcionadas. Às minhas avós, tios/tias, primos/primas pela torcida.

À minha amiga Cássia, pela motivação, apoio, incentivo, disponibilidade em ouvir e oferecer palavras doces; exemplo de competência e inspiração acadêmica, profissional e pessoal.

À Cássia e Nair, pela companhia nas idas e vindas das aulas na UFMG, e também à Rafaela, pelas trocas e discussões sobre política educacional. Ao Hiunes, por ter se doado e atuado como motorista no trajeto Viçosa-Juiz de Fora, semanalmente, por quase dois anos.

Às minhas amigas Claudete e Elimar, pelo carinho e energias positivas.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta tese e para a conclusão do doutorado. Muito obrigada!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta tese visa a responder à seguinte questão: os Programas ofertados pelo Ministério da Educação têm influenciado na prática do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos? Dessa forma, tem por objetivo analisar as opiniões de egressos dos cursos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre os resultados e efeitos da formação de professores oferecida pelo Programa no município mineiro de Ponte Nova (MG). Para este trabalho, foram consideradas as formações em Língua Portuguesa e Matemática, bem como as características do Pacto no período de 2012 a 2015. Partiu-se da premissa de que a formação continuada de professores pode provocar mudanças na prática docente que contribuam para a melhoria da qualidade da educação. A escolha do PNAIC como objeto se deve à abrangência do Programa no cenário nacional, e a pesquisa procurou acompanhar a trajetória da política como forma de compreender as condições de sua implementação no município. A opção por Ponte Nova foi feita em função das experiências profissionais vividas pela autora-pesquisadora nesse local e, especialmente, pelo fato de o município demandar apoio do Ministério da Educação para viabilizar a formação docente. A discussão apresentada no referencial teórico aborda a política nacional de formação de professores, com vistas a contextualizar o tema da pesquisa e situar o seu objeto. Posteriormente, problematiza “Como formar bons professores?”, delineando, a partir dessa indagação, um escopo de características que têm sido interpretadas como importantes e necessárias para processos formativos de qualidade e que auxiliaram na análise dos cursos de formação do PNAIC no presente estudo. Os fundamentos teóricos baseiam-se nas contribuições de António Nóvoa, Bernadete Angelina Gatti, Francisco Imbernón, Marli Eliza Damalzo Afonso André, entre outros. O desenvolvimento da tese, no aspecto metodológico, articulou as abordagens qualitativa e quantitativa, fazendo uso de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevista individual e em grupo e aplicação de questionário. A interpretação dos dados ocorreu por meio de análise de conteúdo e análise estatística no Programa Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS®). Pode-se dizer que o PNAIC atingiu os resultados positivos esperados e produziu efeitos diretos e indiretos na prática pedagógica dos professores participantes e no cenário institucional, conforme opiniões dos egressos. No entanto, é válido ressaltar que, em 2016, novos contornos foram dados ao Programa. Espera-se que as modificações empreendidas sejam uma resposta aos aspectos apontados como negativos pelos participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada de professores. Formação de professores alfabetizadores. Avaliação de Programa de Formação Docente. PNAIC.

ABSTRACT

This thesis aims to answer the following question: Programs offered by the Ministry of Education have influenced the practice of the teacher and consequently in student learning? Thus, aims to analyze the opinions of graduates of training courses of the National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC) on the results and effects of teacher training offered by the program in the mining town of New Bridge (MG). For this work, they considered the training in English language and mathematics, as well as the Compact features in the period 2012 to 2015. We started from the premise that the continued training of teachers may cause changes in teaching practices that contribute to improving the quality of education. The choice of PNAIC as object is due to the program's scope in the national scene, and the research sought to follow the trajectory of the policy as a way to understand the conditions of its implementation in the city. Opting for New Bridge was made on the basis of professional experiences by the author - researcher in this place and especially the fact that the municipality require support from the Ministry of Education to facilitate teacher training. The discussion presented in the theoretical framework addresses the national policy of teacher training, in order to contextualize the subject of research and place your object. Later, discusses "How to train good teachers?", outlining, from this inquiry, a scope of features that have been interpreted as important and necessary for training quality process and assisted in the analysis of PNAIC training courses in this study. The theoretical foundations are based on the contributions of Antonio Novoa, Bernadette Angelina Gatti, Francisco Imbernon, Marli Eliza Damalzo Afonso André, among others. The development of the thesis, the methodological aspect, articulated the qualitative and quantitative approaches, making use of bibliographic research, documentary and field. For the fieldwork, data collection instruments used were individual interviews and group and questionnaire. Interpretation of the data was through content analysis and statistical analysis using the Statistical Package for the Social Sciences Program (IBM SPSS). It can be said that the PNAIC reached the expected positive results and produced direct and indirect effects on the pedagogical practices of teachers and participants in the institutional setting, as opinions of graduates. However, it is worth noting that in 2016, new contours were given to the program. It is expected that the undertaken changes are in response to issues identified as negative by the participants of this research.

Keywords: Teacher training. Continuing Education of Teachers. Training of literacy teachers. Teacher Training Program Evaluation. PNAIC.

LISTA DE ABREVIATURA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Undime	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFV	Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Competência dos Agentes de Formação do Pacto	101
Figura 2	Recursos humanos para desenvolvimento do PNAIC	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Formação em nível superior: graduação	170
Gráfico 2	Formação em nível superior: pós-graduação	170
Gráfico 3	Distribuição dos sujeitos docentes que possuem, pelo menos, graduação de acordo com o tipo de curso superior	171
Gráfico 4	Tempo de experiência profissional na área da educação	176
Gráfico 5	Número de escolas em que trabalha na educação básica	177
Gráfico 6	Quantidade de turnos que trabalha na educação básica	178
Gráfico 7	Horas semanais trabalhadas como docente na educação básica	179
Gráfico 8	Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividade para realizar em casa	180
Gráfico 9	Nível(is) de ensino em que atua na educação básica	181
Gráfico 10	Quantidade de alunos que possui na educação básica	181
Gráfico 11	Ocupação profissional	182
Gráfico 12	Renda recebida na função docente na educação básica	183
Gráfico 13	Distribuição dos sujeitos docentes de sete estados pesquisados quanto à satisfação em relação ao salário recebido na unidade educacional	184
Gráfico 14	Situação profissional na educação básica	185
Gráfico 15	Quantidade de cursos de formação de professores realizados em seu município nos últimos 5 (cinco) anos em que você participou	187
Gráfico 16	Período de realização do(s) curso(s) de formação docente	189
Gráfico 17	Participação no Pró-Letramento	190
Gráfico 18	Aspecto que leva a participar de momentos de formação de professores	191
Gráfico 19	Principal característica deve possuir um curso de formação de professores para que possa contribuir para a melhoria da prática docente	192
Gráfico 20	Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao preparo ao iniciar as atividades na educação	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Indicadores Educacionais do município de Ponte Nova – Minas Gerais	25
Quadro 2	IDEB observado e meta projetada para Ponte Nova – MG e Brasil	26
Quadro 3	Eixos e critérios de avaliação dos cursos de formação de professores	61
Quadro 4	Procedimentos da pesquisa	71
Quadro 5	Informações sobre os entrevistados e a realização das entrevistas	76
Quadro 6	Informações sobre quantitativo de professores participantes do PNAIC em Ponte Nova – MG	77
Quadro 7	Dados sobre aplicação e retorno dos questionários	79
Quadro 8	Professores inscritos no PNAIC em Ponte Nova em 2015	80
Quadro 9	Perfil das Professoras Participantes da Entrevista Coletiva	81
Quadro 10	Eixos e critérios de avaliação dos cursos de formação de professores	82
Quadro 11	Trabalhos sobre o PNAIC	86
Quadro 12	Detalhamento sobre atores do Programa no âmbito da IES	103
Quadro 13	Detalhamento sobre atores do Programa no âmbito dos estados e do Distrito Federal	105
Quadro 14	Unidades do Curso de Linguagem	121
Quadro 15	Unidades do Curso de Matemática	125
Quadro 16	Unidades do Curso de Interdisciplinaridade	125
Quadro 17	Carga horária da formação dos OEs no polo da UFJF	138
Quadro 18	Rendimento médio mensal de algumas profissões de nível superior	184
Quadro 19	Perfil do Professor Participante da Pesquisa	186
Quadro 20	Avaliação do Curso de Linguagem	197
Quadro 21	Avaliação do Curso de Matemática	199
Quadro 22	Avaliação dos Cursos de Linguagem e Matemática: média e desvio padrão	201
Quadro 23	Pontuação Média dos Cursos do Pacto nos Eixos de Análise	202
Quadro 24	Impacto do PNAIC na prática pedagógica	219

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados de Estado da Arte sobre Formação de Professores no GT8 da Anped	23
Tabela 2	Sexo e Idade dos Professores	168
Tabela 3	Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo – 2014	169
Tabela 4	Média e moda da Idade dos Professores da Educação Básica – Brasil - 2007	169
Tabela 5	Formação em nível superior (graduação) <i>versus</i> ano de conclusão do curso superior (graduação)	172
Tabela 6	Tempo de experiência docente <i>versus</i> idade <i>versus</i> ano de conclusão do curso superior	173
Tabela 7	Natureza da Instituição onde realizou o curso superior <i>versus</i> ano de conclusão do curso superior	174
Tabela 8	Modalidade da formação de nível superior <i>versus</i> ano de conclusão do curso superior	175
Tabela 9	Tempo de experiência docente <i>versus</i> tempo de experiência no ciclo de alfabetização	177
Tabela 10	Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Estabelecimentos em que Lecionam – 2014	178
Tabela 11	Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Turnos em que Lecionam – 2014	179
Tabela 12	Participação dos professores no Curso do Pacto	196

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIO, EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO PELA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	29
1.1	A REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM DE SEUS ELEMENTOS CENTRAIS	30
1.2	IMPLICAÇÕES DA REFORMA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	38
1.3	COMO FORMAR BONS PROFESSORES?	52
1.4	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (ACP)	63
CAPÍTULO II	PERCURSO DA PESQUISA	74
CAPÍTULO III	UMA VISÃO DO PNAIC PELA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	84
3.1	ALFABETIZAR É PRECISO!	89
3.2	O PNAIC EM TEXTOS	96
3.2.1	Caracterização do Programa	97
3.2.2	Origem da proposta de formação do PNAIC	109
3.2.3	A concepção de formação continuada do Programa	113
3.2.4	Os cursos e materiais de formação do PNAIC	118
3.3	O PNAIC CHEGA AO MUNICÍPIO	129
3.4	DECORRÊNCIAS DO PNAIC NO MUNICÍPIO	161

CAPÍTULO IV	UMA VISÃO SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC E SEUS RESULTADOS E EFEITOS PARA A PRÁTICA DOCENTE: OPINIÕES DE CURSISTAS	167
4.1	PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	168
4.2	EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	186
4.3	A FORMAÇÃO DO PNAIC NA ÓTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA	195
V	CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
	REFERÊNCIAS	239
	APÊNDICES	260

INTRODUÇÃO

A formação de professores figura de maneira marcante nas políticas públicas educacionais que preconizam, em especial, a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012d; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Nesse sentido, recebe destaque no âmbito dos projetos nacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

No ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC) apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que passou a constituir a base da política educacional brasileira. O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº. 6.094/2007). Articulado ao Compromisso, o PDE consiste em um conjunto de programas e ações para a área da educação, com diversas ações em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Segundo Saviani (2007), a singularidade do plano pode ser qualificada pela sua preocupação com o problema da qualidade da educação.

No que se refere ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pode-se dizer que este consiste em uma proposta de atuação coletiva entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios, família e comunidade, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação básica. Estrutura-se por meio de 28 diretrizes¹, dentre elas a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores.

¹ Foco na aprendizagem; alfabetização das crianças até os 8 anos de idade; acompanhamento individual dos alunos em termos de frequência e desempenho em avaliações; combate à repetência e à evasão; matrícula do aluno em instituição mais próxima à sua residência; ampliação das possibilidades de permanência do aluno na escola; valorização da formação global; inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino; promoção da educação infantil e de programas de educação de jovens e adultos; **implementação de programas de formação inicial e continuada de professores**; instituição de planos de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorização do mérito do trabalhador; consequência ao estágio probatório; envolvimento dos professores na elaboração da proposta pedagógica das escolas; incorporação de coordenadores pedagógicos à gestão escolar para que acompanhem o trabalho docente; estabelecimento de regras claras para nomeação e exoneração de diretor; divulgação dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) no espaço escolar e extraescolar; acompanhamento e avaliação das políticas públicas na área da educação; zelo pela transparência da gestão pública; promoção da gestão participativa; instalação de Conselho de Educação e elaboração de plano de educação, quando inexistentes; articulação dos programas da área da educação com programas de saúde, assistência social, esporte, cultura, entre outros; fomento e apoio aos conselhos escolares; transformação da escola em um espaço comunitário; realização de parcerias externas à comunidade escolar; organização de um Comitê Local do Compromisso com representantes diversos do ambiente escolar e extraescolar para acompanhar as metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007, grifou-se).

O Compromisso foi proposto pelo Governo federal como uma política intergovernamental que indica a participação voluntária das redes municipais e estaduais de ensino a partir da adesão dos respectivos poderes executivos, assumindo, assim, estados, Distrito Federal e municípios a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação e atendimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)². A adesão ao Plano de Metas coloca a necessidade da elaboração de planos de ações articuladas na perspectiva de cumprimento das diretrizes e evolução positiva do IDEB (FARENZENA, 2012).

Assim sendo, a concretização das ações do PDE e do Compromisso ocorre por meio do PAR. O PAR é um conjunto articulado de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e à observância de suas diretrizes. Consiste em um planejamento estratégico, elaborado para um horizonte de quatro anos, com base em quatro dimensões: Gestão educacional, Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; Práticas pedagógicas e avaliação; e Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Segundo o FNDE³ (2013), a dimensão da Formação de Professores é a que gera um maior número de ações e subações no PAR, ou seja, a maioria das demandas indicadas no Plano é por essa dimensão, o que demonstra a formação de professores como prioridade e necessidade na busca pela qualidade da educação. O PAR, em 2016, iniciou o seu terceiro ciclo (2016 a 2019), sendo lançado em 27 de janeiro de 2016 pelo então ministro Aloizio Mercadante, que apontou a educação infantil⁴ como a grande prioridade desse momento. De acordo com o ministro, “[...] nós vamos planejar os próximos quatro anos. Todas as ações do MEC na relação com cada município e cada estado terá de estar prevista e pactuada no PAR”. Sendo assim, o PAR “[...] é a bússola da relação entre o MEC e qualquer estado ou município do Brasil” (BRASIL, 2016c, p. 1-2).

Especificamente sobre a formação de professores, cabe dizer que o PDE e o PAR introduziram mudanças nesse aspecto, uma vez que se torna mais claro o regime de colaboração entre os entes federados. Além disso, a União assume-se como grande agência de formação, na medida em que se incumbe de oferecer diversas oportunidades formativas aos entes federativos subnacionais a fim de atender as demandas indicadas no PAR. Sendo assim,

² O IDEB tem como objetivo aferir a qualidade da educação por meio de cálculo que incide sobre dados do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É o indicador utilizado para verificação do cumprimento das metas fixadas aos entes federados.

³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

⁴ Projetos de creches verticais, mudanças nas exigências de dimensões de terreno para a construção das creches e pré-escolas abrindo possibilidade para construção em terrenos menores, tendo em vista a necessidade de atender a expressiva demanda pela educação infantil (BRASIL, 2016f).

atende-se ao disposto no artigo 62, § 1º da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB): “[...] A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p. 13).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 - 2024, dispõe, em sua meta 15, sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação, a qual prevê que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, adquirida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que o docente atua. A política nacional de formação será garantida, em regime de colaboração entre os partícipes da federação, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, isto é, até meados de 2015 (BRASIL, 2014a).

Além disso, a formação de professores configura-se como estratégia para o atendimento de uma série de metas do PNE. Um exemplo é a meta 7: “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014a, p. 7). Tendo em vista a presença da formação de professores como condição para o cumprimento de várias metas do PNE, o MEC decide atuar fortemente em relação à formação inicial e continuada. Na verdade, pretende dar continuidade a ações que já eram desenvolvidas anteriormente ao decênio 2014-2024, como os programas de formação docente, de iniciativa do Governo federal.

A formação de professores é estratégia que fica reforçada, depois da LDB de 1996, do PDE e, agora, do PNE 2014, como importante instrumento para a melhoria da qualidade em educação. A LDB colocou a necessidade da formação superior docente para os profissionais do magistério, o PDE apresentou ações para implementação de programas de formação inicial e continuada de professores, e o PNE indicou a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Diante disso, o MEC pretende atender as demandas de formação docente por meio de Programas de Formação inicial e continuada. Problematisa-se, então, o seguinte: os Programas ofertados pelo Ministério da Educação têm influenciado na prática do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos?

Nesse contexto, um dos atuais programas de formação continuada de professores oferecido pelo MEC é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012 a partir do PDE, especificamente de sua segunda diretriz – “alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade” (BRASIL, 2012e, p. 5) – e, posteriormente, atrelado ao PNE (2014 - 2024), considerando a sua meta 5 de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014a, p. 10). O PNAIC é

um programa de formação continuada de professores destinado aos alfabetizadores, isto é, docentes em exercício no ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º ano escolar), com vistas à alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O Programa foi desenvolvido por meio dos cursos de Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinaridade nos anos 2013, 2014 e 2015. Em fevereiro de 2016, um novo ciclo do PNAIC foi lançado para os Estados da região Norte e Nordeste em evento com a presença do Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, secretários estaduais das regiões e presidentes das seções estaduais da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O PNAIC atuará em três eixos específicos: fortalecimento das estruturas de gestão, formação continuada de professores e valorização dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2015b; BRASIL, 2016a). Em 22 de março de 2016, foram publicadas três Portarias (Portarias MEC n^{os} 153, 154, 155), redefinindo diretrizes gerais do Programa, valores e categorias para recebimento de bolsas, anteriormente definidos pelas Portarias MEC n^{os} 867/2012, 90/2013 e 1458/2012, respectivamente.

Isto posto, a questão central desta pesquisa pode ser assim apresentada: considerando-se a atual configuração da política educacional brasileira, quais são os resultados e efeitos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a melhoria da prática docente em um município mineiro de médio porte?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar as opiniões de egressos dos cursos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre os resultados e efeitos da formação de professores oferecida pelo Programa no município mineiro de Ponte Nova.

Especificamente, pretende-se: compreender a estrutura do PNAIC e sua dinâmica de formação, em especial, no município investigado; conhecer o processo de formação docente desenvolvido, no campo do município, no âmbito do Pacto; conhecer as opiniões dos professores cursistas sobre o(s) curso(s) realizado(s) pelo PNAIC; investigar o valor para a prática docente da formação vivenciada no PNAIC, ou seja, se a participação nos processos formativos do Pacto teve influência na prática pedagógica, no sentido de melhorar ou modificar o trabalho docente, considerando a opinião dos professores participantes dos cursos. Para este trabalho, foram consideradas as formações em Língua Portuguesa e Matemática por possuírem concluintes no momento da coleta de dados da pesquisa, bem como as características do Pacto no período de 2012 a 2015.

A escolha do PNAIC como objeto de estudo se justifica em razão de minha crença pessoal no fato de que o Programa pode estar contribuindo com o fazer docente pela

continuidade das ações, isto é, três anos consecutivos de cursos de formação (Linguagem, Matemática, Interdisciplinaridade), e, portanto, não é um momento específico e esporádico de formação docente, bem como pelas concepções do Pacto que revelam a preocupação com a relação teoria e prática, a reflexão docente sobre o trabalho pedagógico, o reconhecimento e aproveitamento dos saberes docentes, o aprendizado coletivo/colaborativo com os pares e as trocas de experiências, elementos importantes para processos formativos continuados.

Além disso, o PNAIC surge como sucessor do Pró-Letramento, o qual foi objeto de estudo de minha dissertação de mestrado⁵. O estudo revelou, a partir da análise dos materiais do Programa, que este apresentava elementos de qualidade no que se refere à discussão de conhecimentos e metodologias de trabalho. Por outro lado, estavam presentes elementos que não contribuía para a qualidade dos processos formativos continuados. Como o PNAIC se baseou na experiência do Pró-Letramento e foi desenvolvido basicamente pelo mesmo grupo de universidades, acredito que melhorias e avanços podem ter sido conquistados no PNAIC. A concepção de formação continuada do Pacto, presente nos materiais de formação, indica superação de algumas fragilidades do Pró-Letramento. Sobre a formação continuada no Pró-Letramento, cheguei às seguintes conclusões:

Se considerarmos a melhoria da prática docente apenas pela dimensão do conhecimento, o Pró-Letramento oportunizou um novo estudo de conhecimentos básicos que podem auxiliar o professor em sua prática, ou seja, os professores não podem ensinar os conhecimentos que não possuem. Uma prática docente de qualidade envolve o domínio dos saberes teórico-práticos por parte dos professores para mediar o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, se considerarmos a prática como um emaranhado de questões que a condicionam, o Pró-Letramento não contribui plenamente para a melhoria da prática, uma vez que não há ‘mobilização’ pela valorização docente, não há espaço efetivo para reflexão e a investigação sobre a prática e se enfatiza o processo individualizado de formação. (GIARDINI, 2011, p. 89, grifo no original)

O estudo do PNAIC justifica-se também pela abrangência do Programa, “[...] o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da educação – MEC” (BRASIL, 2015b, p. 8), o que revela que tem atingido grande número de professores e pode estar fazendo diferença na prática pedagógica de muitos deles.

Um balanço do primeiro ano de atividade do Programa, realizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal

⁵ “Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento”. Trabalho elaborado sob orientação da Professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

de Minas Gerais (UFMG), publicado no Jornal Letra A, edição especial sobre o Pacto, apontou o seguinte cenário:

Segundo Mirna França, coordenadora de formação continuada da Secretaria de Educação Básica do MEC, em 2013 houve adesão maciça dos estados e distrito brasileiros ao programa, bem como maior participação das universidades na produção de materiais e execução dos cursos. Por meio do Pacto, é a primeira vez que um programa de formação continuada atinge tantos municípios e educadores no Brasil (são 5.420 cidades participantes), e é justamente essa amplitude do programa que indica a heterogeneidade de suas contribuições e resultados. (CEALE, 2014, p. 7)

O referido balanço apontou os seguintes números relativos ao ano de 2013: 317 mil professores alfabetizadores participaram das formações, 15 mil orientadores de estudo, 5.420 municípios, 38 universidades públicas envolvidas nos 26 estados e Distrito Federal, 35 cadernos de formação (CEALE, 2014). Conforme acrescenta Mirna França, coordenadora do PNAIC no MEC, no ano de 2014, “[...] tivemos a adesão de mais 77 municípios” (BRASIL, 2015b, p. 25). O número de cadernos de formação produzidos também aumentou nos anos de 2014 e 2015, sendo publicados cerca de mais 25 cadernos de formação. Dados de abril de 2015⁶ apontam que o Programa atingiu 5.494 municípios, isto é, 99% do território brasileiro, e foram investidos 1,7 bilhão de reais entre 2013 e 2014.

Pelos dados acima, observa-se que o Programa conseguiu atingir quase a totalidade dos municípios brasileiros, um grande número de professores e unidades de formação. Portanto, consiste em uma ação formativa extremamente abrangente. Embora esta pesquisa aborde o desenvolvimento do PNAIC em um município mineiro, acredita-se que características apontadas por este estudo podem ser similares a outras realidades. Sendo assim, o conhecimento de outros estudos acerca do Pacto é de valiosa importância para perceber quais elementos podem ser apontados como característica do Programa e não do município em questão. Além disso, ao se enfocarem aspectos relacionados ao contexto de surgimento do Programa, tais como sua concepção de formação, os processos de formulação e elaboração de materiais, entre outros, são revelados elementos do PNAIC como política de formação no cenário nacional.

Explicitadas as justificativas para a escolha do PNAIC como objeto de pesquisa, é válido dizer ainda dos motivos que suscitaram o interesse em se pesquisar a política de formação docente, a saber: necessidade de investigações e estudos sobre políticas que

⁶ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33362/conquistas-e-desafios-do-pnaic/>>. Acesso em 08 mar. 2016.

abordam este tema, experiência acadêmica e profissional com formação docente e gestão de política educacional.

Embora o campo de estudos na área de formação de professores venha crescendo bastante, de forma quantitativa e qualitativa, nas últimas décadas, ainda é preciso investir em pesquisas sobre o tema, em especial no que se refere às políticas de formação, que possuem um baixo índice de estudos sobre o assunto. Sobre essa afirmação, André (2013) pondera:

O mapeamento recente das pesquisas desenvolvidas pelos pós-graduandos brasileiros sobre formação de professores (ANDRÉ, 2010) mostrou que as políticas docentes não eram objeto de estudo nos anos 1990 e nos anos 2000 continuaram sendo muito pouco investigadas. No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltaram para esse tema. (ANDRÉ, 2013, p. 37)

O argumento também se baseia em estudo⁷ realizado sobre as produções divulgadas e veiculadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), escolhida em função de sua importância no cenário nacional e internacional, revelada pela expressividade da qualidade de sua produção científica. Os dados permitiram compreender as incidências e lacunas dos estudos de temas relacionados à Formação de Professores. A categoria *Formação Inicial* agregou o maior número de trabalhos (32%); a *Formação Continuada* foi a segunda categoria com maior número estudos (18%); *Identidade e Profissionalização Docente* e *Trabalho Docente* possuíam percentual bem próximo de artigos (16%; 15%, respectivamente); *Docência Universitária* contou com 11% dos trabalhos; *Políticas e Propostas de Formação de Professores* e *Formação de Professores em Periódicos e Eventos* foram as categorias com menor número de trabalhos (4%) no período analisado.

O artigo “Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT8/Anped: travessia histórica”, de Iria Brzezinski, demonstra o movimento dos estudos no GT8 no período de 1992 a 2008. A Tabela 1 apresenta os seus resultados. Foram acrescentados a essa

⁷ Dentro dos Grupos de Trabalhos (GTs) da ANPEd, foi selecionado o GT 8, por tratar especificamente da Formação de Professores. Foram considerados o período de 5 anos (2008 – 2012) e um total de 104 trabalhos apresentados. Para a organização do conteúdo, sete categorias teóricas foram definidas: a) Políticas e Propostas de Formação; b) Formação Inicial; c) Formação Continuada; d) Docência Universitária; e) Identidade e Profissionalização Docente; f) Trabalho Docente; g) Formação de Professores em Periódicos e Eventos. Foram tomadas como base algumas categorias (a, b, c, e, f) dispostas na Série Estado do Conhecimento “Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)”, realizado pela ANPEd, sob coordenação e organização de Iria Brzezinsk, com a colaboração de Elsa Garrido. Duas novas categorias foram criadas (d e g); a primeira em função das ocorrências e frequência nos trabalhos analisados, e a segunda pelo interesse em perceber a realização de trabalhos da natureza estado da arte. É válido destacar que, em muitos momentos, foi possível notar a interface entre categorias, ou seja, os estudos tinham como objeto de discussão a relação entre dois ou três temas indicados. Nesse sentido, buscou-se agrupar o trabalho na categoria mais esclarecedora sobre o estudo realizado, qual seja, o elemento central da discussão.

tabela os dados encontrados pelo meu trabalho. Sendo assim, é possível compreender os interesses de estudos sobre formação de professores ao longo de duas décadas (1992-2012):

Tabela 1: Resultados de Estado da Arte sobre Formação de Professores no GT8 da Anped

Categoria/Período	1992 1998	1999 2003	1999 2008	2008 2012
Formação Inicial	40%	33%	20%	32%
Formação Continuada	24%	24%	18%	18%
Identidade/Profissionalização Docente	16%	8%	22%	16%
Práticas Pedagógicas/Trabalho Docente	14%	-	14%	15%
Revisão de Literatura/Formação Prof. em Periódicos e Eventos	6%	-	3%	4%
Políticas de Formação de Profissionais da Educação	-	-	12%	4%
Concepções de Docência e de Formação de Professores	-	-	11%	-
Docência Universitária	-	-	-	11%
Saberes Docentes e Aprendizagem Profissional	-	18%	-	-
Profissionalização e Socialização Docente	-	3%	-	-
Formação de Professores (aspectos gerais)	-	3%	-	-
Outros (trabalhos não direcionados à área)	-	11%	-	-

Fonte: organizada com base nos resultados apresentados por Brzezinski (2009) e com base nos resultados desta pesquisa (última coluna).

A título de esclarecimento, destaca-se apenas que a categoria Políticas de Formação dos Profissionais da Educação surgiu com um percentual significativo no período 1999 - 2008, porém obteve um decréscimo no período 2008 - 2012, o que demonstra que os pesquisadores se dedicaram pouco à avaliação das políticas de formação nesse tempo. Por outro lado, uma hipótese explicativa para essa situação é a necessidade de que as políticas percorram uma linha do tempo para favorecer sua avaliação, e, com o advento do PDE em 2007, a nova configuração da política educacional, com a proposição de cursos de formação de professores pelo Governo federal, pode-se converter no momento atual ou, ainda, daqui mais alguns anos na expressividade dessa categoria.

Nesse sentido, os professores, acadêmicos e pesquisadores precisam tomar as políticas como objeto de pesquisa e construir conhecimento sobre os processos de formulação, implementação e resultados. Entende-se que o enfoque sobre um programa de formação docente nesta perspectiva possibilita a compreensão dos processos formativos como um todo.

Na verdade, as políticas públicas são pouco avaliadas, e, conquanto a avaliação em políticas públicas tenha se demonstrado uma área de estudos que vem crescendo quantitativa e qualitativamente, ainda requer o interesse de pesquisadores para a consolidação desse campo de estudo (FIGUEIREDO, M; FIGUEIREDO, A 1986; FARIA, 2005; MAINARDES, 2006). No que se refere à avaliação das políticas de formação de professores, a incidência é ainda menor. Apesar de esta tese de doutorado não ter a pretensão de realizar um estudo de avaliação de uma política, espera-se que possa contribuir e colaborar com isso, com elementos vindos de um contexto de implementação, nesse caso, a partir do PNAIC.

O interesse no desenvolvimento deste estudo decorre, ainda, da conciliação entre a experiência profissional e a acadêmica da autora-pesquisadora desta tese. A experiência profissional advém do exercício do cargo de Chefe de Divisão do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova, em 2008, que oportunizou a atuação direta na elaboração do Plano de Ações Articuladas, bem como na organização da implementação de programas formativos do Governo federal, como o Proinfantil, Pró-Letramento e Gestar II, no referido município. Essa experiência profissional fomentou a experiência acadêmica, ligada à temática Formação de Professores, adquirida durante o Mestrado em Educação com a dissertação “Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento”.

Dessa forma, mais uma vez se justifica a opção pelo estudo do Pacto, visto que o Pró-Letramento é antecedente daquele. O PNAIC surge como programa de formação proposto pelo Governo federal em continuidade ao Programa Pró-Letramento. Os conhecimentos adquiridos sobre o Pró-Letramento e o Pacto auxiliarão na compreensão na política educacional de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de forma mais ampla e significativa.

Além disso, justifica-se também a opção pelo lócus de realização dessa pesquisa, o município de Ponte Nova – Minas Gerais (MG), no qual o olhar para a política educacional e a formação de professores despertou-se. A opção foi reafirmada pelo fato de que dados de seu Plano de Ações Articuladas (2010 - 2013) apontam a inexistência de políticas de formação continuada de professores da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais e finais), ou seja, o município demanda apoio do Ministério da Educação para viabilizar a formação docente. O PNAIC é um dos programas que surge no contexto do PDE/PAR para auxiliar os municípios nesse aspecto. Mais uma vez, essas informações clarificam o MEC como o grande indutor das políticas de formação de professores, e os municípios como dependentes do apoio e iniciativa do Ministério da Educação para implementação de ações

formativas para seus professores. De acordo com Gatti, Barretto e André (2011, p. 200), “[...] sem dúvida, esses programas do governo federal significam grande avanço no sistema educacional brasileiro, principalmente para aqueles locais que não dispõem de recursos para desenhar programas próprios”.

Ponte Nova é município do estado de Minas Gerais, localizado na Zona da Mata Mineira, em sua mesorregião, sendo esta formada por sete microrregiões: Cataguases, Juiz de Fora, Manhuaçu, Muriaé, Ponte Nova, Ubá, Viçosa.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) indicam que a população total em Ponte Nova, no ano de 2010, era de 57.390 habitantes, ou seja, Ponte Nova classifica-se como município de médio porte (IBGE, 2011⁸). Sua área territorial é de 470,643 km². A relação entre esses dados aponta uma densidade demográfica (hab/km²) de 121,94.

Analisando-se a dimensão econômica, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, em 2012, em Ponte Nova foi de R\$ 17.457,35 reais. Considerando as dimensões renda, educação e saúde, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em Ponte Nova, em 2010, foi 0,717, o que é estimado como um IDH alto.

No que se refere à educação, informações contextuais podem ser observadas no Quadro 1. É válido dizer ainda que Ponte Nova não possui sistema de ensino próprio, estando vinculado ao sistema de ensino estadual. O município é sede da 33ª Superintendência Regional de Ensino (SRE)⁹ que exerce supervisão, orientação, inspeção em 29 municípios da região.

Quadro 1: Indicadores Educacionais do município de Ponte Nova – Minas Gerais (continua)

Indicadores	Valores
Taxa de Analfabetismo – População 10 a 15 – ano 2000	2.00%
Taxa de Analfabetismo – População 15 anos ou mais – ano 2000	10.00%
Taxa de Escolarização Líquida - Fundamental (7 a 14 anos) - ano 2000	90.60%
Taxa de Escolarização Líquida Fundamental (15 a 17 anos) - ano 2000	40.60%
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Rede Municipal – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 2009	5.2
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Rede Municipal – Anos Finais do Ensino Fundamental – 2009	3.6
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Rede Municipal – Ensino Médio – 2009	-

⁸ http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000006475711142011571_416899473.pdf.

⁹ Disponível em: <http://srePontenova.educacao.mg.gov.br/>.

Quadro 1: Indicadores Educacionais do município de Ponte Nova – Minas Gerais (conclusão)

Número de Escolas Municipais de Educação Infantil – ano 2010	19
Número de Escolas Municipais de Ensino Fundamental – ano 2010	13
Número de Escolas Municipais de Ensino Médio – ano 2010	0
Rede Municipal – Creche – ano 2010	519
Número de Matrícula na Rede Municipal – Pré-Escola – ano 2010	1.067
Número de Matrícula na Rede Municipal – Anos Iniciais do Ensino Fundamental Número de Matrícula – ano 2010	2.693
Número de Matrícula na Rede Municipal – Anos Finais do Ensino Fundamental – ano 2010	1.489
Número de Matrícula na Rede Municipal – Ensino Médio – ano 2010	0
Funções Docentes na Rede Municipal – Creche – ano 2010	14
Funções Docentes na Rede Municipal – Pré-Escola – ano 2010	51
Funções Docentes na Rede Municipal – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – ano 2010	135
Funções Docentes na Rede Municipal – Anos Finais do Ensino Fundamental – ano 2010	86
Funções Docentes na Rede Municipal – Ensino Médio – ano 2010	0

Fonte: elaborado com base nos Indicadores Demográficos e Educacionais (BRASIL, 2011).

No que se refere ao IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental (4ª série/5º ano), o município de Ponte Nova (MG) extrapolou as metas projetadas em todas as edições do Índice, sendo que, no ano de 2013, já havia cumprido a expectativa do IDEB nacional em 2021, que é a nota 6. Comparando-se com os dados do IDEB para o Brasil, Ponte Nova sempre apresentou índices maiores do que os nacionais para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme pode ser observado no Quadro 2 seguinte:

Quadro 2: IDEB observado e meta projetada para Ponte Nova (MG) e Brasil

ANO	PONTE NOVA – MG		BRASIL	
	IDEB OBSERVADO	META PROJETADA	IDEB OBSERVADO	META PROJETADA
2007	4,5	3,8	4,2	3,9
2009	5,2	4,1	4,6	4,2
2011	5,9	4,5	5,0	4,6
2013	6,0	4,8	5,2	4,9

Fonte: elaborado com base nos dados do INEP¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

Dito isso, faz-se necessário apontar a estrutura desta tese. O trabalho aqui apresentado está organizado em cinco seções, a partir da Introdução, sendo que há um capítulo de revisão teórica, um capítulo de metodologia, dois capítulos de resultados da pesquisa e, por fim, um capítulo de considerações finais.

O capítulo 1 aborda a política nacional de formação de professores, trazendo elementos constituintes da formação docente no Brasil a partir da década de 1990 e apontando as ações desenvolvidas no âmbito do Governo federal a partir dos anos 2000. Esse capítulo tem a função de apresentar e contextualizar o tema desta pesquisa, ou seja, constitui um momento de aproximação e aprendizado com e sobre o objeto de interesse. Sua importância se revela também pelo fato de que o Programa PNAIC surge no âmbito da Política de Formação de Professores. Não surge como um Programa desvinculado do cenário da formação docente no Brasil; na verdade, é uma decorrência deste. Posteriormente, com respaldo na literatura sobre o tema, busca-se responder a questão: como formar bons professores? Assim, foi possível delinear um escopo de características que têm sido interpretadas como importantes e necessárias para processos formativos de qualidade e que auxiliarão na análise da qualidade dos cursos de formação do PNAIC. Na última seção do capítulo, é discutida a abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e colaboradores, como referencial para análise do Programa a partir de seus contextos.

O capítulo 2 revela os caminhos metodológicos da pesquisa, por meio dos quais definem-se e justificam-se a abordagem desta, os tipos de pesquisa quanto aos procedimentos e às técnicas de coleta de dados, o contexto de investigação (local e participantes) e as formas de análise. O trabalho tem natureza de um estudo que se relaciona às abordagens qualitativa e quantitativa, fazendo uso de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. No âmbito da pesquisa de campo, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista (individual e em grupo) e o questionário. O lócus de realização foi o município mineiro de Ponte Nova, onde foi possível envolver participantes do PNAIC em diferentes níveis (Coordenadora Local, Orientadoras de Estudo, Professores Alfabetizadores), bem como a professora Luciane Manera Magalhães, Coordenadora Geral do PNAIC na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), polo ao qual Ponte Nova se vincula, e a professora Telma Ferraz Leal, Coordenadora Geral do PNAIC na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), pelo significado de suas atuações no âmbito nacional. Os dados foram interpretados considerando-se os parâmetros de análise de conteúdo e análise estatística a partir do Programa Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS®).

Os capítulos 3 e 4 abarcam os dados deste estudo. No capítulo 3, é apresentada uma visão do PNAIC a partir da abordagem do ciclo de políticas, na qual revela-se o cenário que propiciou o surgimento do Programa e discorre-se sobre os documentos e materiais que fazem parte do Pacto, discutindo-se também a implementação do PNAIC no município de Ponte Nova (MG). Para a composição dessa matéria, foi fundamental realizar um levantamento bibliográfico em torno dos trabalhos sobre o PNAIC. A partir do conhecimento de outros estudos, foi possível perceber a inovação desta tese, que articula resultados de entrevistas com diferentes profissionais ligados ao Pacto (Coordenadora do Pacto na UFPE, Coordenadora do Pacto na UFJF, Coordenadora Local no município de Ponte Nova, Orientadoras de Estudo, Professoras Alfabetizadoras) com os resultados provenientes de um *survey* realizado com professores alfabetizadores cursistas.

No capítulo 4, é exposta a avaliação do PNAIC na perspectiva dos professores alfabetizadores participantes dos cursos de Língua Portuguesa, oferecido nos anos de 2013-2014; e Matemática, oferecido no ano de 2014. O curso de Interdisciplinaridade não foi objeto deste estudo, considerando-se que a coleta dos dados foi anterior ao seu desenvolvimento no município (a partir de meados de 2015).

Por fim, dispõem-se, na quinta seção, as considerações finais deste trabalho, por meio das quais busca-se responder as questões e objetivos propostos para este estudo, bem como sugerir outros temas e questões de pesquisa acerca do PNAIC.

CAPÍTULO I POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIO, EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO PELA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A política de formação de professores é parte da política educacional brasileira, que é composta por uma série de elementos que se articulam, como currículo, financiamento, gestão, avaliação. Compreender as ações do Estado, expresso neste caso pela figura do Ministério da Educação, ator central nos processos de formulação e avaliação, é fundamental para essa discussão.

Nesse sentido, abordam-se, a seguir, a educação e a formação de professores na década de 1990 e nos anos 2000. Esse recorte foi feito considerando-se que a política educacional vai adquirindo traços mais sistematizados e organizados a partir da Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996. A LDB intensificou a discussão sobre a formação de professores e pode ser considerada um marco legal para a análise da política de formação docente. Além disso, pode ser considerada ponto de partida para incorporação, à política educacional brasileira, das preocupações presentes nas reformas educacionais da década de 1990. Tal recorte também se justifica por buscar compreender a formação de professores na contemporaneidade, contextualizando-a no tempo. Esse tópico se relaciona com o PNAIC na medida em que se configura como um “pano de fundo” para entender o cenário em que o programa foi proposto e é desenvolvido. A esse respeito, Gatti, Barretto e André (2011) explicam:

Para melhor entender as políticas docentes, é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram. O caráter histórico das políticas educacionais remete, por sua vez, à necessidade de analisá-las com base no contexto nacional e internacional em que se inserem, às demandas de diferentes âmbitos a que procurar responder e à própria evolução das tradições educativas em que elas são desenhadas e postas em prática. (GATTI; BARRETTTO; ANDRÉ, 2011, p. 31)

Em seguida, busca-se responder à questão “como formar bons professores?”, levantando-se indícios de elementos que podem contribuir com os processos formativos iniciais e continuados a partir da literatura sobre o tema. O delineamento dessa discussão foi fundamental no sentido de identificar os aspectos que podem ser observados na análise da qualidade dos cursos de formação de professores, bem como tomados como referências para a proposição de ações e políticas nesse campo. É válido dizer que há uma clareza de que “[...]”

as receitas não existem, mesmo que seja possível refletir sobre quais são os ingredientes de uma boa receita” (VAILLANT, 2015, p. 44). Esse é o intuito da reflexão empreendida.

Como último tópico do capítulo, discute-se a avaliação em políticas públicas (PP) e a abordagem do ciclo de políticas como uma metodologia para compreensão das PPs. Esse momento é fundamental para compreender o PNAIC de forma mais ampla, ou seja, pelos seus processos de formulação, implementação e resultados. A compreensão do Pacto pela abordagem do ciclo de políticas está apresentada no capítulo 3 desta tese.

Para a composição deste capítulo, foi desenvolvida uma pesquisa documental sobre fontes primárias, como a legislação que dispõe sobre a educação, e pesquisa bibliográfica sobre fontes secundárias, como livros e artigos científicos que discorrem sobre a formação de professores e a avaliação em políticas públicas.

1.1 A REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UM DE SEUS ELEMENTOS CENTRAIS

Na década de 1990, um intenso processo de reforma educacional dos sistemas de ensino ocorreu em âmbito internacional, em função das crises no sistema capitalista e do entendimento da educação como elemento essencial para o desenvolvimento econômico dos países. Nas palavras de Brooke (2012, p. 325), as similaridades entre as reformas realizadas pelos diferentes países, “[...] como se estivessem seguindo um receituário de políticas educacionais, denunciavam algum tipo de orquestração, ou no mínimo, uma história de origens comuns”.

No que se refere às reformas educativas na América Latina, Gajardo (2012) afirma que os países estavam integrando-se a uma nova ordem econômica mundial, pautada em um modelo de economias nacionais abertas à concorrência internacional, ao investimento estrangeiro e à inovação tecnológica.

Tal fenômeno situa-se na esfera da globalização, ou seja, configura-se em um processo que extrapola as barreiras nacionais e ainda repercute na educação. Sobre esse aspecto, Davies e Guppy (2012, p. 354, grifos no original) apontam que “[...] a *globalização econômica* enfatiza os imperativos da competição de mercado e do capital global através da promoção da convergência de medidas institucionais entre as principais nações e, conseqüentemente, entre sistemas educacionais”. Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento da educação, a partir de medidas prioritárias, tem potencial para preparar satisfatoriamente as nações para a competitividade. Em consonância com esse posicionamento, Gajardo (2012) afirma que,

nesse novo cenário, faz-se necessária a formação de capacidades e competências voltadas para a competitividade entre os países. Portanto, a educação possui centralidade na preparação das novas gerações dentro do contexto de uma economia moderna e competitiva.

É importante ressaltar que se dissemina um discurso das competências no sentido de preparação das pessoas para o exercício profissional com vistas a alavancar o setor econômico e vislumbrar posição satisfatória no cenário internacional. No Brasil,

o Governo Federal, seguindo a tendência das reformas liberalizantes que se estendiam para toda a América Latina, buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado e redefiniu o sistema educacional, tendo como referência central a pedagogia das competências para a empregabilidade, assumindo assim o ideário do mercado como perspectiva geral prática. Tal perspectiva, de caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho, norteou também as iniciativas no plano da formação inicial e da formação continuada e em serviço, no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país. (BRASIL, 2008, p. 12)

As críticas ao conceito de competência se fazem pelo fato de que, ao ser incorporado às políticas, especialmente, na formação de professores, situa a educação no plano das demandas socioeconômicas exclusivamente. Assim, a utilização do termo acaba desprezando elementos da formação humana.

A relação entre mundialização e as reformas da educação é esclarecida por Carnoy (2012), que aponta alguns aspectos em que a primeira se condiciona à segunda. Entre esses, destaco: 1) *a organização do trabalho e da atividade profissional*, com exigências de um elevado grau de qualificação, aquisição de novas competências pelo trabalhador, postura flexível e polivalente; 2) *os Governos devem aumentar os gastos com a educação para a instrução da população ativa*; sendo assim, reduzem os gastos públicos e buscam outras fontes de financiamento, como, por exemplo, no setor privado; 3) *a qualidade dos sistemas educacionais passa a ser comparada com a de outros países*, sendo que os testes envolvem a responsabilização e a avaliação do desempenho de professores e gestores.

É válido destacar o papel das agências internacionais na divulgação, no incentivo à implementação e no financiamento da reforma educacional em contexto mundial. Para McNeely (2012, p. 366), “[...] as organizações internacionais são importantes facilitadoras do padrão mundial de institucionalização educacional”. A autora cita as Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como organizações que possuem interesse principal na área da educação. Exemplifica, por meio de

resultados de pesquisa, como “[...] as organizações internacionais prescrevem a uniformidade nas ideologias educacionais” (MCNEELY, 2012, p. 368). Sobre esse aspecto da padronização, Krawczyk (2012) tece uma crítica, indicando que o caráter homogeneizante das reformas desconsidera as diferentes culturas políticas e associativas das regiões, o que influencia na efetivação das mudanças.

No plano educacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos, celebrada em 1990 em Jomtien, Tailândia, pode ser entendida como impulsionadora das formulações políticas para a área. Para Krawczyk e Vieira (2008), a Conferência fez com que a educação voltasse a incorporar as agendas nacionais e internacionais como principal tema das reformas políticas e econômicas.

O evento realizado pela Unesco contou com a participação de representantes de 155 países interessados em resolver a crise interna do sistema educativo, que apresentava resultados desanimadores. Como medidas indicadas para o enfrentamento da situação, somam-se à tônica da universalização do ensino fundamental até o final da década: a equidade, a ênfase nos resultados da aprendizagem, a criação de ambientes destinados à aprendizagem e a educação como ferramenta do desenvolvimento econômico e social (BROOKE, 2012).

Esses princípios se fizeram presentes nos contornos das políticas e programas de vários países. De acordo com Gajardo (2012), o planejamento das ações se sustenta por meio de quatro eixos, quais sejam: gestão, aperfeiçoamento docente, qualidade e equidade e financiamento.

O eixo da gestão envolve estratégias como descentralização administrativa e pedagógica; autonomia escolar e participação local; avaliação/aferição de resultados, prestação de contas à sociedade. O eixo da qualidade e equidade engloba estratégias, tais como: discriminação positiva para grupos vulneráveis (pobres e indigentes urbanos e rurais, população indígena, mulheres pobres e indígenas); reformas curriculares; fornecimento de textos e materiais de instrução; extensão da jornada escolar/aumento de horas de aula. O aperfeiçoamento dos professores tem como estratégias o desenvolvimento profissional docente; a remuneração por desempenho; e as políticas de incentivo. Já o eixo do financiamento aborda ações como mobilização de recursos do setor privado; redistribuição/impostos x educação; e uso efetivo de recursos existentes (racionalização) (GAJARDO, 2012).

Faz-se necessário lembrar que os eixos estratégicos e suas respectivas ações já figuravam em propostas educacionais de alguns países no mundo em momentos anteriores à década de 1990. O que ocorre com a reforma educacional difundida pela Conferência de Jomtien é a concentração, a focalização e a combinação simultâneas de uma série de estratégias. Serão abordadas, a seguir, em linhas gerais, as intenções e proposições relacionadas a cada eixo, sem a pretensão de avaliar os resultados desses.

É válido, neste ponto, dizer sobre a participação dos organismos internacionais no movimento de reforma da década de 1990. Brooke (2012) esclarece que o Banco Mundial adotou as indicações da Conferência de Jomtien, acrescentando dois elementos – o fortalecimento da autonomia das escolas e a criação de sistemas de avaliação da aprendizagem – e elaborou estratégias para a consecução dos objetivos.

No que se refere ao **eixo da gestão**, pode-se dizer que, nas décadas de 1980 e 1990, a descentralização do processo decisório e financeiro figurou como um dos elementos comuns nas reformas educacionais, que tinha como objetivo a redução dos gastos do governo central (CARNOY; CASTRO, 2012).

Nesse mesmo entendimento, Brooke (2012, p. 205) afirma que as reformas descentralizadoras, de maneira comum, revelam a crença e a convicção de que a “[...] gestão da educação deve ser exercida o mais próximo possível dos beneficiários, para eliminar as ineficiências da máquina burocrática centralizada e garantir o gasto criterioso e eficiente dos recursos públicos”

De acordo com Carnoy e Castro (2012), no Brasil, a descentralização não foi tão forte, uma vez que, majoritariamente, os sistemas de ensino já se situavam no plano de responsabilidades dos estados e municípios.

Dessa forma, Melchior (2012) e Oliveira (2012) assinalam a municipalização da educação brasileira como um aspecto descentralizador que se apresenta na Constituição Federal de 1988. Com a municipalização, houve, também, a difusão dos conselhos de controle social, como os Conselhos Municipais de Educação, os Conselhos de Controle e Acompanhamento Social do Fundef e os Conselhos de Alimentação Escolar, que permitiram a participação popular no processo educacional (OLIVEIRA, 2012).

Para os autores Winkler e Gershberg (2012, p. 241), a expressividade da descentralização na América Latina ocorre na década de 1990, quando “[...] generalizou-se mundialmente a tendência para dar às escolas maior autonomia, visando melhorar seus desempenhos e cobrar uma maior responsabilidade pelos resultados”. Portanto, a autonomia

das escolas, ou seja, o aumento do poder decisório está articulado à prática da responsabilização pelos resultados.

Pelo exposto, pode-se notar que a descentralização ascende para a autonomia dos municípios e das escolas em termos pedagógicos, administrativos e financeiros, a qual deve ser desenvolvida com a participação da sociedade, minimizando, assim, a centralidade do governo. Espera-se, com isso, que a aproximação com a realidade local possibilite a melhoria e o fortalecimento da capacidade de gestão. Por outro lado, essa circunstância aumentaria o controle do poder central no que se refere aos resultados e à responsabilização por parte deste.

No cenário brasileiro, pode-se dizer que o Programa Dinheiro Direto na Escola, criado em 1995 com o intuito de direcionar recursos para a gestão da própria unidade escolar, é expressão desse movimento, inscrito na linha de ação da descentralização financeira (OLIVEIRA, 2014).

Outro elemento que deve ser discutido é a **equidade** enquanto sinônimo de justiça social, uma vez que, pela discriminação positiva – maneiras e regras diferenciadas de distribuição de bens –, objetivam-se, ao final do processo, resultados satisfatórios obtidos pelos diferentes grupos. Portanto, a ideia de equidade também se articula à ideia de **qualidade** pela via da melhoria dos resultados.

Nesse horizonte, medidas como o enfoque em escolas prioritárias, isto é, escolas que necessitem de maior atenção para que possam produzir melhores resultados, bem como o fornecimento de textos e materiais de instrução para os alunos e ampliação da jornada escolar, configuram-se como estratégias no interior de programas e ações no panorama mundial.

A Escola Plural, implementada pelo município de Belo Horizonte (MG), em 1994, é uma expressão desse movimento, em que se buscava solucionar a questão do fracasso escolar das crianças das camadas populares a partir do aumento do tempo de permanência no Ensino Fundamental (ampliação de 8 anos para 9 anos) e da organização em ciclos de formação, eliminando a seriação e a reprovação escolar (DALBEN, 2012).

No Brasil, com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foram selecionadas 1.242 escolas com IDEB abaixo da média nacional, denominadas escolas prioritárias, para receber suporte técnico e financeiro específico do Ministério da Educação a fim de melhorar os resultados educacionais (MALINI, 2009). O Programa Mais Educação teve como critério inicial de adesão escolas situadas nesse contexto, vislumbrando o aprimoramento do ensino público pela via do desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar (OLIVEIRA, 2014).

García-Huidobro (2012) apresenta a experiência chilena iniciada em 1990, denominada “O Programa das 900 Escolas”, que diagnosticou escolas com piores resultados, em áreas de extrema pobreza e em diversas regiões do país, para que pudessem receber atenção diferenciada, objetivando a melhoria da aprendizagem daqueles estudantes.

Nesse sentido, Brooke (2012, p. 393) alerta para o fato de que a preocupação dos países com a igualdade de oportunidades está relacionada à empregabilidade e ao desenvolvimento econômico, uma vez que indivíduos com formação e inseridos no mercado de trabalho contribuem para o “[...] crescimento da renda individual, da redução da pobreza e da eliminação gradual das desigualdades que tanto dificultam a integração social”.

Especificamente sobre o **aperfeiçoamento dos professores**, três itens foram indicados como estratégicos para a definição de ações e programas: o desenvolvimento profissional docente, a remuneração por desempenho e as políticas de incentivo.

O desenvolvimento profissional docente, de acordo com García (1999), pode ser entendido como um contínuo que envolve a formação inicial e continuada dos professores, que se realiza de forma que valorize o caráter contextual e organizacional e que se orienta para a mudança.

Para Nóvoa (1995), a formação é elemento essencial do desenvolvimento profissional. O autor ainda destaca a relação entre desenvolvimento pessoal, organizacional e profissional. Nesse sentido, o primeiro elemento refere-se ao investimento pessoal do docente em seu processo de formação. Portanto, é importante que a formação tenha significado na história de vida do professor, possibilitando uma reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional. Por meio da formação, o desenvolvimento profissional pode ser estimulado, uma vez que os professores devem assumir responsabilidade e postura autônoma nesse processo. O desenvolvimento organizacional indica que as inovações precisam vincular-se a uma mudança nas organizações, e a formação precisa encarar a escola como um ambiente educativo também para o professor.

Imbernón (2006) amplia esses conceitos ao entender que a formação docente é um dos elementos do desenvolvimento profissional, todavia está associada a outros fatores, como salário, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho e legislação trabalhista.

Sobre os itens estratégicos remuneração por desempenho e políticas de incentivo, pode-se entendê-los como propostas intimamente relacionadas e que se articulam a outras iniciativas, como, por exemplo, ao currículo e à avaliação, demonstrando, assim, o alinhamento de políticas. A esse respeito, Brooke (2012) discorre:

A proposta de uma reforma baseada em padrões é relativamente simples. Para melhorar os resultados da educação, é preciso, primeiro, estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa ou ano em termos de conteúdo e nível de proficiência mínima e, ao fazê-lo, aumentar o nível de expectativas e exigências. Segundo, para poder cobrar este nível de aprendizagem, precisa-se criar os instrumentos de avaliação padronizados necessários para mensurar o desempenho dos alunos de forma rigorosa em todas as áreas do currículo para as quais existem padrões. O que se supõe por trás deste roteiro é que, com padrões mais exigentes e com cobranças mais controladas, as escolas acabarão ensinando mais e melhor, sobretudo se existirem sistemas de responsabilização que fornecem incentivos e prêmios para que os educadores, alunos e pais trabalhem a favor dos padrões. (BROOKE, 2012, p. 145)

Nota-se também, a partir das palavras de Brooke (2012), que os incentivos para os docentes se inserem em uma cadeia de ações e que estão relacionados à responsabilidade docente pelo desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Portanto, esse elemento não é pensado em termos de carreira, salário e valorização docente.

Gatti, Barretto e André (2011) dizem que é relativamente recente no Brasil o oferecimento de prêmios ou bônus por desempenho. Além disso, há ainda uma polêmica sobre os resultados desta atribuição, se são ou não positivos:

No Brasil, a polêmica também é grande quanto aos benefícios dos bônus por desempenho. Os que defendem a medida acreditam que a perspectiva de aumento de salário estimula os docentes ou a escola a concentrar esforços na melhoria do seu desempenho, o que resulta em melhores resultados de aprendizagem dos estudantes. A posição dos críticos é que essa medida pode levar a um estreitamento (ou empobrecimento) do ensino por focalizar apenas aspectos incluídos nas avaliações externas, que servem de critério para premiação. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 210)

A política de responsabilização no nosso país pode ser compreendida pelos exemplos de Pernambuco e São Paulo, apontados por Ferraz (2012). Ambos os programas de bônus por desempenho foram criados em 2008 e consistem na definição de metas de qualidade para as escolas, vinculados a um sistema de remuneração por desempenho dos profissionais. Ou seja, na medida em que os resultados são adquiridos, há o recebimento de um percentual. No caso de São Paulo, todas as escolas que apresentarem melhorias em seus índices recebem, proporcionalmente a esses, um aumento. No caso de Pernambuco, somente escolas com variações no desempenho acima de 50% recebem o bônus. Há, também, outras diferenciações, como a metodologia usada para definir as metas; o valor e o número de escolas que se beneficiam; e o tratamento dado ao absentéismo. Porém, a ideia geradora do programa de incentivo é a mesma.

Sobre as medidas tomadas no campo da formação docente na década de 1990 no Brasil, Freitas (2007) esclarece:

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação - normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância -, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior. (FREITAS, 2007, p. 1208)

A autora afirma que o desenho, ou seja, os contornos da formação de professores, é fruto das indicações dos organismos internacionais, face às reformas do Estado, na década de 1990, cujos princípios norteadores são a flexibilidade, a precariedade, a rapidez e o barateamento dos processos formativos (FREITAS, 2007). Tais aspectos podem estar intimamente relacionados à qualidade da formação oferecida nos cursos superiores e ao preparo docente para o exercício da prática profissional.

No que se refere ao **financiamento**, Brooke (2012) utiliza o termo racionalidade econômica para expressar as ações desenvolvidas na última década, que buscam formas mais eficientes no oferecimento dos serviços educacionais e a melhoria da qualidade, envolvendo a questão do custo/benefício, da livre escolha e da ineficiência dos sistemas públicos tradicionais. A esse respeito, o autor afirma:

Observa-se que, ao longo das últimas décadas, houve uma variedade de reformas educacionais que, através da aplicação de conceitos como eficiência, produtividade, relações de mercado, clientelas, preferência dos consumidores e outros, começaram a aproximar os modelos de oferta educacional do funcionamento da própria economia, e a diluir as distinções entre o público e o privado. Nos casos mais extremos dessa tendência, observam-se processos de privatização que questionam a legitimidade do modelo do governo de bem-estar-social e contestam a necessidade do estado deter o monopólio da oferta e o controle da educação pública. (BROOKE, 2012, p. 201)

É nesse contexto que ações como o uso efetivo de recursos existentes, a mobilização de recursos do setor privado e a redistribuição de impostos de empresas particulares para a educação passam a ser valorizadas nas políticas educacionais nacionais e internacionais.

Por todo o exposto, é possível perceber que problematizar a educação e a escola nos dias atuais requer sua contextualização com o cenário político, econômico e social vigentes.

Como se vê, as transformações no campo educativo “[...] se integram em processos mais amplos de transformação política, econômica e social” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 9).

No Brasil, várias medidas foram tomadas no contexto da reforma educacional face às reformas do Estado. Nesse sentido, Gatti, Barretto e André (2011) afirmam:

Nas duas últimas décadas no Brasil, esforços foram concentrados na área educacional, tendo no seu horizonte os desafios postos pelas demandas e pelas necessidades que emergiram na sociedade brasileira: necessidades de ordem social, economia e cultural no contexto dos direitos humanos. Com objetivos próprios provocados por movimentos internos pela atuação de organizações civis, universidades e sindicatos, como também alinhando-se às iniciativas internacionais da UNESCO na busca de propiciar educação para todos, o país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas. Porém, o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes nesta situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 27)

As autoras fazem um balanço das ações no interior da política educacional brasileira a partir da década de 1990, destacando alguns avanços, porém, com relação à formação de professores e as condições de trabalho docente ainda há muito que se avançar. Passa-se, então, a seguir, à discussão da formação de professores no Brasil, abordando-se, de forma breve, os principais eventos da trajetória histórica desta nos últimos vinte anos.

1.2 IMPLICAÇÕES DA REFORMA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesta seção, apresenta-se uma visão geral da formação de professores no Brasil, da LDB ao PNAIC. A LDB é utilizada como marco temporal e como ponto de partida para a incorporação, à política educacional brasileira, das preocupações presentes nas reformas educacionais da década de 1990. Vivemos esse processo de reforma com várias medidas de políticas educacionais tomadas pelo Governo federal, como as orientações curriculares dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). No que se refere à formação de

professores, a Lei de Diretrizes e Bases cria novas exigências porque estabelece a meta de formação em nível superior, porém o atendimento a esse aspecto naquele momento se faz pela criação de cursos normais superiores, cursos a distância, ou seja, sem gastar muito e sem ampliar o sistema público de ensino. Isso leva à seguinte indagação: como tem se desenvolvido a formação de professores no Brasil a partir da LDB? A formação de professores tem dado conta de preparar para o exercício profissional da docência? Quais ações têm sido empreendidas pelo Ministério da Educação para a formação de professores, considerando que professores com boa formação fazem diferença quando a questão é efeito escola?

Para começar a responder essas questões, faz-se importante conhecer o conteúdo do artigo 62 da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996, p. 12-13)

Nota-se a exigência do ensino superior para a formação de professores da educação básica. No entanto, admite-se, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal. Tomando-se como referência Saviani (2009) e Gatti e Barretto (2009), pode-se afirmar que não ocorre uma mudança drástica em relação a períodos históricos anteriores, uma vez que a formação de professores especialistas para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio já se dava por meio de licenciaturas curta e/ou plena (Lei nº 7.044/1982). É possível notar que a LDB reafirma a aceitação apenas pela licenciatura plena, mas a formação em nível superior já era requerida. A formação em nível médio, modalidade normal, é um reflexo do processo de transição das Escolas Normais para a Habilitação em Magistério, no antigo 2º grau, dada pela Lei n.º 5.692/1971. O curso Normal, em nível médio, tem natureza profissional e objetiva a formação de professores para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, com

comunidades indígenas e portadores de necessidades educativas especiais (Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999).

A LDB instituiu também a Década da Educação, em seu artigo 87, 4º parágrafo, que assim descreve: “[...] Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p. 16), parágrafo este revogado em 2013. Essa indicação fez com que iniciativas fossem construídas para formar o enorme contingente de professores em exercício desprovidos de formação em nível superior. Parcerias entre Estados, Municípios e Universidades foram firmadas a fim de alcançar esse objetivo. Como exemplo dessa política de formação em serviço, destaca-se, em Minas Gerais, o Projeto Veredas¹¹.

A formação em serviço poderia ser propiciada pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), instituído após a LDB, pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.394/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997, como descrevem Gatti, Barretto e André (2011):

O Fundef tornou possível que, após a elevação da obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes, determinada pela Lei nº 9.394/1996, novas articulações fossem estabelecidas entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior. Os programas eram semipresenciais e utilizavam recursos midiáticos diversos, uma vez que havia a necessidade de certificar grande número de professores, gerando uma demanda de larga escala que os cursos regulares da educação superior, no seu formato clássico, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo. Com o Fundef, alarga-se o escopo desses programas. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 34)

O Fundef destinou recursos aos docentes da educação básica. Na medida em que pelo menos 60% dos recursos do fundo eram direcionados para pagamento dos professores das redes municipais e estaduais de ensino, sendo possível o uso desses para o investimento em formação docente, os demais recursos do fundo (até 40%) eram direcionados para as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. O Fundef, após dez anos, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

¹¹ Projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com instituições de ensino superior, com vistas à formação dos professores em exercício nas redes públicas (municipal e estadual), neste nível, na modalidade de educação a distância.

Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Medida Provisória nº 339/2006, o qual foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007.

Retomando-se o artigo 62 da LDB, é possível perceber, pela atenta leitura do trecho, a indicação de que as responsabilidades pela formação de professores devem ser compartilhadas entre os entes federativos (§ 1º). Também diz respeito à utilização do ensino a distância para a formação de professores, sendo que a formação continuada pode ser desenvolvida sob esse formato (§2º, art. 62), enquanto que, subsidiariamente, a formação inicial se realizará por meio de cursos presenciais, preferencialmente (§3º, art. 62). Dados apontados por Gatti, Barretto e André (2011) revelam sintonia com as disposições da UAB, uma vez que apenas 14,7% dos cursos de licenciatura a distância referem-se aos cursos de pedagogia para a formação inicial de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e 51,5%. Ou seja, pouco mais da metade dos cursos é de formação continuada.

A educação a distância também é matéria do artigo 80 da LDB, com a seguinte disposição: “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 15). Diante do cenário de uma demanda extremamente significativa de formação superior de professores, a modalidade de educação a distância passou a ser uma possibilidade valorizada nas políticas educacionais (SAVIANI, 2007; FREITAS, 2007). Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 64) “[...] a UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior do MEC”.

Nesse contexto, a educação a distância consolidou-se como política educacional por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. O Sistema UAB promove suas ações em regime de colaboração entre a União e os entes federados, sendo que as instituições públicas de ensino oferecem cursos e programas a distância em articulação com polos de apoio presencial. De acordo com o documento, o sistema UAB foi instituído com a finalidade de ampliar e interiorizar a oferta da educação superior em nosso país, ou seja, aumentar o número de matrículas, especialmente em áreas com poucas oportunidades de cursos e programas. Gatti, Barreto e André (2011) fornecem mais informações a esse respeito:

Em maio de 2010, segundo dados coletados por meio do SisUAB [...], a UAB contava com 584 polos de apoio presencial, no conjunto das cinco regiões do território nacional, localizados, prioritariamente, em municípios com até 100.000 habitantes, o que perfazia 78,5% do total. A maior concentração, entretanto, está nos municípios de 10.000 a 50.000 habitantes, totalizando 50,3% dos polos, o que cumpre um dos principais objetivos da UAB, que é o de expandir, interiorizar e

ampliar o acesso à educação superior pública, reduzindo as desigualdades de oferta entre as diversas regiões do país. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 75)

Todavia, é preciso problematizar se a educação a distância tem sido utilizada como um instrumento para democratizar as oportunidades de acesso e potencializar a formação ou como um recurso de barateamento do processo, de forma a atender a expressiva demanda por formação. No que se refere aos cursos de formação na modalidade a distância, Freitas (2007) pontua:

A maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, [...] se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. (FREITAS, 2007, p. 1214)

Gatti (2013) também aponta aspectos falhos no que se refere à qualidade da educação ofertada, relativos aos currículos, mídias, materiais didáticos, infraestrutura (laboratórios, bibliotecas), estágios e processos avaliativos.

Dessa forma, as autoras Freitas (2007) e Gatti (2013) apontam a fragilidade dos cursos oferecidos via UAB, o que permite interrogar: os cursos de formação de professores via UAB têm se constituído em iniciativas de qualidade com potencial para a melhoria da prática docente e da qualidade da educação?

Por outro lado, Gatti, Barretto e André (2011) relatam boas experiências de educação a distância em cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), que têm construído uma tradição cuidadosa de formação docente nessa modalidade de ensino no que se refere ao quadro de pessoal, aos recursos tecnológicos e aos procedimentos didáticos.

Retomando-se a temática da LDB, outro artigo que merece atenção e é considerado bastante polêmico nas discussões acadêmicas é o de número 63, o qual tem a seguinte redação:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 13)

Portanto, os institutos superiores de educação (ISE) possuem caráter profissional e objetivam a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. Foram regulamentados pela Resolução CNE/CP n.º1, de 30 de setembro de 1999, da qual foram revogados alguns itens (§ 2º e § 5º do Art. 6º, § 2º do Art. 7º e § 2º do Art. 9º) pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Dessa forma, os cursos sofrem uma redução na carga horária, passando do mínimo de 3.200 horas para o mínimo de 2.800 horas, sendo que 800 horas são destinadas à atividade prática (50% de prática curricular ao longo do curso e 50% de estágio curricular desenvolvido a partir da segunda metade deste). O curso pode ser integralizado em, no mínimo, 3 anos letivos.

Saviani (2009, p. 148) apresenta sua crítica sobre esse aspecto, destacando que, “[...] introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo”. O autor considera os institutos superiores de educação como instituições de segunda categoria, ou seja, de menor qualidade, que oferecem formação aligeirada.

A formação docente passa a ter seu lócus preferencial nos ISEs, onde não é exigido o caráter universitário de pesquisa e produção do conhecimento. Isso fez com que os ideários dos movimentos de educadores da década de 1980, que pretendiam que a formação docente fosse realizada no espaço das universidades, ficassem em segundo plano (BRASIL, 2008).

Diante desse cenário diverso em termos de formação de professores, ou seja, da coexistência de ações legais diferenciadas que indicam a formação em nível médio, a formação em nível superior, a formação a distância e a formação realizada nos institutos superiores de educação, como pensar uma sólida formação docente que contribua para a aprendizagem profissional dos professores?

A Lei de Diretrizes e Bases apontou como fundamentos para a formação dos profissionais da educação, dentre eles o professor, a importância de uma sólida formação básica, a articulação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiências anteriores (artigo 61, § único, incisos I, II, e III). Portanto, entende-se que os cursos de formação docente, em termos de proposta pedagógica, currículo e desenvolvimento dos cursos, devem ter como base esses elementos. Porém, Gatti, Barretto e André (2011) apontam que há uma distância entre as orientações legais e as práticas dos cursos de formação de professores:

Com a publicação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), alterações são propostas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) são promulgadas, e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo CNE. Mesmo com ajustes parciais propostos nessas diretrizes, verifica-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. O século XXI inicia-se com uma condição de formação de professores, nas áreas disciplinares, segundo a qual, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar – formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 98, grifos no original)

As autoras afirmam ainda que a relação teoria e prática, embora presente nos documentos e normas, não se efetiva no contexto das diferentes licenciaturas. As pesquisas realizadas sobre os currículos dos cursos têm evidenciado um descompasso entre esses elementos, propiciando uma formação de “[...] caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional-professor(a) vai atuar” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 115). Há ainda pouca ênfase em termos de número de disciplinas e carga horária atribuída aos conteúdos referentes à formação pedagógica, indicando frágil preparação para o exercício profissional.

Isso foi evidenciado em meu estudo monográfico¹², intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais: o processo de reformulação do curso de Pedagogia da UFV” [Universidade Federal de Viçosa], no qual observei que a matriz curricular do referido curso apresentava 15 (quinze) disciplinas relacionadas à área de Fundamentos da Educação; 11 (onze) disciplinas referentes à Didática; 5 (cinco) disciplinas referentes à área da Gestão, além dos estágios, práticas e disciplinas optativas condizentes com as três áreas (GIARDINI, 2007).

Isto posto, faz-se importante discutir a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, colocam a docência como base da formação do profissional pedagogo, aspecto este polêmico nas discussões acerca das DCNs. De acordo com Libâneo (2006), a ênfase na docência reduziria o peso da formação pedagógica teórica mais aprofundada. Para Aguiar *et al.* (2006), implicaria em uma sólida formação teórica. Já os estudos de Gatti, Barretto e André (2011) revelam:

¹² Trabalho de Conclusão de Curso realizado pela autora-pesquisadora desta tese, sob orientação da Professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Quanto à formação de professores para os anos iniciais da educação básica, realizada predominantemente nas licenciaturas em pedagogia, verificou-se que o currículo proposto por esses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. Constatou-se que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matérias. Cabe, aqui, a observação segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho consciente do(a) professor(a), mas não suficiente para o desempenho de suas atividades de ensino. Pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitem algum aprofundamento em relação à educação infantil e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido. Quanto aos estágios supervisionados, que, em princípio, deveriam constituir-se em espaços privilegiados para a aprendizagem da relação das teorias com as práticas possíveis, não se obteve evidências, na grande maioria dos casos, sobre como são concebidos, planejados e acompanhados. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 114)

Com isso, pode-se dizer de uma crise geral das licenciaturas, que não têm conseguido cumprir sua função de preparar os docentes para a atuação profissional. Isso indica, além da necessidade de revisão dos currículos e práticas dos cursos, a existência de alterações na natureza das ações de formação continuada, que, em face das consequências de má formação inicial, tem exibido um caráter compensatório das fragilidades da formação inicial. De acordo com documento da Rede Nacional de Formação, “[...] alguns cursos de formação, no entanto, não são de qualidade aceitável, o que pode vir a ocasionar uma deformação da concepção de formação continuada, considerando-a uma forma de corrigir problemas da má formação inicial” (BRASIL, 2008, p. 14).

A preocupação com os processos formativos continuados fez com que o Ministério da Educação criasse a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, constituída em 2004, com vistas a contribuir com o aprimoramento do ensino, pela via da formação docente. Trata-se de um aspecto de extrema relevância, uma vez que “[...] O desafio da qualidade não pode ser enfrentado sem a qualificação dos professores e demais trabalhadores em educação” (BRASIL, 2008, p. 20).

Para a operacionalização da Rede, Ministério da Educação, instituições de ensino superior e secretarias de educação básica são parceiros. As universidades, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, são responsáveis pela elaboração e oferta de programas de formação continuada. Os Estados e Municípios participam das ações por meio de adesão às propostas.

No âmbito da Rede Nacional, foram desenvolvidos os programas Pró-Letramento, Gestar II e Profucionário. O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação –

consiste em um programa de formação continuada de professores que atuam nas antigas 1^a à 4^a séries (do 1^o ao 5^o ano escolar), visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O Gestar II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – consiste em um programa de formação continuada de professores das antigas 5^a à 8^a séries (do 6^o ao 9^o ano escolar) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Já o Profucionário possui natureza de curso em nível médio, direcionado aos trabalhadores que atuam em funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de educação básica.

Desses programas, é válido destacar o Pró-Letramento, pela sua relação com o objeto desta pesquisa, o PNAIC, tendo em vista que o Pacto foi inspirado no Pró-Letramento. O Pró-Letramento foi instituído em 2005, mas com implantação no início de 2006 em cinco estados da região Nordeste (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Foi realizado de maneira semipresencial, por meio dos cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática, com carga horária de 120 horas cada, desenvolvidos a partir de materiais elaborados pelas universidades que compõem a Rede. A dinâmica do Programa envolveu a formação de tutores pelas universidades e a formação dos professores cursistas pela mediação dos tutores, no município (GIARDINI, 2011).

Uma análise dos materiais de formação do Pró-Letramento feita por mim durante o Mestrado em Educação apontou que: o Pró-Letramento assume função compensatória das fragilidades da formação inicial, uma vez que aborda conhecimentos que são essenciais para o exercício profissional docente; há elementos do Programa que podem favorecer uma boa formação docente, tais como: seleção de tutores, condições de trabalho dos tutores, definição de número de professores cursistas por turma, existência de coordenador das ações no município, a prática docente tomada como objeto de formação, valorização dos saberes docentes, metodologia coerente com a formação de adultos. Por outro lado, há aspectos problemáticos, como poucas oportunidades de reflexão sobre a prática e propostas de desenvolvimento individual em detrimento de práticas colaborativas entre os docentes (GIARDINI, 2011).

Com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007 pelo Governo federal, o Pró-Letramento se tornou uma de suas ações no campo da formação de professores e ganhou amplitude nacional. Com o encerramento do Pró-Letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é o programa de formação de professores que assumiu esse lugar.

Faz-se oportuno dizer que o PDE, como política educacional, instituiu metas e ações para a educação brasileira, almejando a melhoria da qualidade. As metas estão traçadas no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), e as ações referem-se a um cardápio de Programas oferecidos pelo Ministério, dentre os quais: Brasil Alfabetizado, Biblioteca na Escola, Proinfância, Mais Educação, Dinheiro na Escola.

O Plano de Metas traz consigo a ideia de elaboração do Plano de Ações Articuladas quando apresenta o PAR como instrumento que deve ser utilizado pelos municípios e estados para apontamento de suas necessidades e apoio por parte do Ministério da Educação em termos de assistência técnica ou recursos financeiros. Dessa forma, o PAR representa um documento em que são indicadas carências no que se refere aos seus quatro eixos estruturadores: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. A título de exemplo, o município que apontou no PAR carência de políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental poderia ter, pela ação do PDE/MEC, via Pró-Letramento, o atendimento de sua demanda; atualmente, via PNAIC, que será abordado no capítulo 3.

Eduardo Malini (2009), em sua dissertação de mestrado “O consenso como ponto de partida? Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação”, pontua que o PDE traz a educação para a centralidade da política pública, conquanto desconsidera o Plano Nacional de Educação. Discute, na perspectiva de diversos autores, que o PDE não se configura, no sentido lato da palavra, em um plano, característica do PNE, mas em um agrupamento, conjunto de ações já existentes somadas a outras novas. Além disso, os processos de produção desses documentos se deram de forma diferenciada, sendo que o PNE envolveu amplo processo de discussão com sujeitos interessados na temática da educação, e o PDE trilhou um caminho de conversas mais focalizadas com determinados grupos e setores empresariais, em especial com o Movimento Todos Pela Educação (Banco Real, De Paschoal, Grupo Gerdau, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Camargo Correa, Construtora Odebrecht, Suzano Papel e Celulose). Assim, o PDE traduz, claramente, a influência do Movimento, a partir de seu documento base “Movimento Todos Pela Educação: Dez Causas, 26 Compromissos”.

No contexto da formação de professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) recebeu centralidade, tal como afirmam Gatti, Barretto e André (2011):

No processo de assunção crescente da responsabilidade pela formação docente, o MEC alterou a estrutura da Capes pela Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, e acresceu a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores às atribuições da Capes referentes ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, subsidiando o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 51)

Dessa forma, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009), ficando a cargo da CAPES o fomento a programas de formação inicial e continuada.

Os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica giram em torno de: formação docente para todas as etapas da educação básica, buscando assegurar uma educação de qualidade; formação com compromisso social, político e ético; colaboração entre os entes federados; garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação; articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento da escola e demais instituições da educação básica como espaços necessários à formação inicial; importância do projeto formativo das instituições de ensino superior em garantir sólida base teórica e interdisciplinar; valorização profissional docente; equidade no acesso à formação inicial e continuada; formação continuada como elemento da profissionalização docente; e necessidade de formação permanente (BRASIL, 2009¹³).

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) atua em duas linhas de ação: indução à formação inicial, por meio do oferecimento de licenciaturas presenciais; e valorização do magistério, por meio de fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação. A matriz educacional articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores, educação básica; e produção de conhecimento (CAPES).

As ações da CAPES no interior da Política Nacional de Formação agregam um conjunto de programas que visam à formação inicial e continuada, na modalidade presencial e a distância, tais como Prodocência¹⁴, PIBID¹⁵, Parfor¹⁶, Mestrados Profissionais (PROFMAT, PROFLETRAS, PROFIs, ProfArtes, ProfHistória), entre outros.

¹³ Decreto 6.755/2009, art. 2º, incisos I a XII

¹⁴ Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas, que visa à qualidade dos cursos de formação para o magistério na perspectiva da valorização da carreira. Por meio de fomento (itens de custeio e capital), apoia projetos de renovação de estrutura curricular; experiências e práticas metodológicas inovadoras; iniciativas que integrem educação básica e superior.

Sobre a Política Nacional de Formação de Professores, Gatti (2013) apresenta avaliação que denota uma concepção audaciosa, porém imprecisa, no que se refere à busca pela qualidade da formação. Além disso, essa mesma política apresenta dificuldades macroestruturais na medida em que requer compartilhamento de funções entre os entes federados, bem como limitação à autonomia destes. A esse respeito, a autora pondera:

A concepção geral dessa política é ousada, tanto pelas rupturas que poderia propiciar com relação a velhas estruturas formativas nas instituições de ensino superior, especialmente as públicas, como pelas dimensões que assume e pelo grande aparato virtual que foi montado para apoiar sua implementação. Essa Política, no entanto, não tocou as questões tão essenciais ligadas à estrutura dos cursos de licenciatura, suas diretrizes e conteúdos curriculares. Também vem apresentando algumas dificuldades de percurso, com problemas na articulação entre órgãos do nível federal, com as universidades para pôr em ação seus projetos e com as políticas próprias de estados e municípios no gozo de sua autonomia. Questões que podem ser consideradas quando se propõe uma política dessa envergadura, dados os contextos burocráticos e institucionais vigentes, e com sua implementação ainda recente. Mas são questões que certamente deverão merecer correções de percurso se se quiser garantir sucesso para essa política. (GATTI, 2013, p. 60)

Em outro trabalho, Gatti (2014) afirma que a política nacional de formação de professores se apresenta de forma setORIZADA, uma vez que se orienta para a formação em serviço daqueles que não possuem titulação suficiente para o exercício profissional, como requerido pela legislação, e com ênfase em ações a distância.

Em meados de 2014, por meio da Lei nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 - 2024. A meta 15 do Plano refere-se à garantia de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, no prazo de um ano, a fim de que todos os professores da educação básica possuam formação em nível superior – curso de licenciatura – na área específica de atuação. As estratégias para a consecução da meta são: promover, em regime de colaboração, formação docente com base no diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais de educação; consolidar o financiamento estudantil destinado a estudantes das licenciaturas; ampliar as oportunidades dos licenciandos de se

¹⁵ PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que objetiva incentivar a formação docente; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial; inserir licenciados no ambiente escolar; incentivar nas escolas públicas professores co-formadores; articular teoria e prática. Concede bolsas aos estudantes de licenciatura, professores da educação básica, professores das licenciaturas e gestores do projeto na universidade. Consiste numa parceria educação básica e educação superior, visando ao aperfeiçoamento e à valorização profissional do docente da educação básica.

¹⁶ PARFOR: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica objetiva garantir formação adequada, de acordo com aquela exigida pela LDB, aos professores atuantes na educação básica na rede pública de ensino. Os cursos oferecidos pelo PARFOR são: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

envolverem em programas de iniciação à docência; implementar programas de formação voltados para os profissionais das escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; promover a reforma dos currículos dos cursos de licenciatura; promover a implementação das diretrizes curriculares; valorizar as práticas de ensino e de estágio a fim de fomentar a articulação entre teoria e prática; implementar cursos e programas de formação a fim de suprir a demanda de profissionais em exercício sem a formação adequada para função; oferecer cursos aos demais profissionais da educação que não estão envolvidos com o magistério; implementar política de formação continuada para os profissionais não envolvidos com o magistério; instituir programa de concessão de bolsas de estudo para professores de idioma realizarem aperfeiçoamento em países em que o idioma nativo seja a língua que leciona; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional valorizando as experiências.

Enxerga-se como confuso e dúbio o fato de haver a coexistência de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (Decreto nº 6.755/2009) e de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (PNE). A princípio, pela nomenclatura, observa-se uma ampliação da cobertura da política que avança para além da classe de profissionais do magistério, na primeira, e chega aos profissionais da educação na segunda. Além disso, o PNE apresenta estratégias que se direcionam à formação inicial, o que não está sendo efetivado na Política de Formação coordenada pela Capes, conforme sinaliza Gatti (2014). O detalhamento da meta 15 do PNE não faz referência à Capes como agência responsável pela política de formação. Analogamente, observa-se a relação PDE e PNE, cada um traçando o seu caminho na busca pela qualidade da educação.

Faz-se oportuno dizer ainda das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, consubstanciada no Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. O documento destina-se a orientar a formação dos profissionais para as funções de magistério da educação básica e modalidades de ensino.

São princípios da formação dos profissionais do magistério da educação básica: a formação docente como compromisso do Estado visando a assegurar o direito à educação de qualidade; a formação dos profissionais do magistério como instrumento para consolidar uma nação soberana, democrática, inclusiva e justa; a colaboração entre os entes federados, sistemas de ensino e instituições de educação para a consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; a garantia do

padrão de qualidade dos cursos de formação de professores; a articulação entre teoria e prática no processo formativo; o reconhecimento das instituições de educação básica como locus necessário à formação docente; um projeto formativo com sólida base teórica e interdisciplinar; a equidade no acesso à formação, seja ela inicial ou continuada; a articulação entre formação inicial e continuada; o entendimento da formação continuada como indispensável para a profissionalização, considerando os saberes e experiências docentes e integrando-os ao cotidiano das escolas; a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e a importância de seu contato com às informações e atualizações culturais (BRASIL, 2015d).

Os cursos de formação de professores em funcionamento possuem prazo de dois anos, a partir da data da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, para se adaptar às disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada.

No âmbito da formação inicial e considerando as disposições da LDB, do PNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, tem sido construída a base comum nacional para a formação de profissionais do magistério. Formulação preliminar do documento sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB)/MEC, sob coordenação da professora Bernadete Angelina Gatti, datado de fevereiro de 2016, foi divulgado em reunião da Capes. O documento possui como objetivo “[...] sinalizar aspectos relativos aos conhecimentos fundamentais para a construção de currículos convergentes à formação de professores, isto é, para atuação pedagógica na Educação Básica” (BRASIL, 2016a, p. 6). Para isso, estrutura-se em sete dimensões formativas para o exercício profissional do magistério, quais sejam:

- (1) Conhecimentos sobre a educação básica e sua gestão.
- (2) Compreensão do campo de conhecimento específico de sua especialidade, o que permite ‘mover-se no campo’.
- (3) Domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado que fundamente ações didáticas pertinentes e diferentes para os diferentes conteúdos.
- (4) Compreensão dos aspectos filosóficos, históricos, políticos e sociológicos da educação, integrando esses conhecimentos para a compreensão da realidade educacional de forma a permitir orientar suas práticas profissionais.
- (5) Compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e adolescentes em seus aspectos característicos sócio, psicológicos e culturais.
- (6) Formação para o acompanhamento das ações educacionais e das progressões das crianças e adolescentes para realimentação pedagógica e gestão da escola, ou do sistema.
- (7) Formação para o desenvolvimento de atitudes investigativas da prática educacional. (BRASIL, 2016a, p. 8)

A proposição das orientações para cursos de formação de professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino considera, por um lado, a importância do professor para a melhor qualificação da educação básica e, por outro, as carências que têm sido apontadas nos cursos formadores de professores. Dessa forma, as orientações visam a subsidiar os cursos de licenciaturas no que se refere aos currículos de formação com propostas formativas que efetivamente preparem o docente para a atuação pedagógica na educação básica.

Observa-se, pelo apresentado neste tópico, que, nas últimas duas décadas, a formação de professores tem sido matéria de discussão e de uma série de proposições legais a fim de se conquistar a melhoria dos processos educacionais. No entanto, o cenário da formação docente revela que há uma necessidade de melhoria dos processos formativos iniciais e continuados. Os primeiros para fomentar um exercício profissional docente que realmente contribua com a aprendizagem dos estudantes, e os segundos para que cumpram sua essência de reflexão sobre a prática docente e não se perpetuem como ações compensatórias. Além disso, esses processos precisam ser pensados de maneira articulada e de modo a promover uma profissionalização docente, acrescidos de adequada valorização financeira e social. Dito isso, o próximo tópico cumpre o papel de apresentar subsídios teóricos que, se reverberados em ações políticas, podem contribuir efetivamente para os processos de formação inicial, continuada, bem como para o desenvolvimento profissional docente.

1.3 COMO FORMAR BONS PROFESSORES?

Diante das constatações da ineficácia da formação inicial e continuada de professores, denunciadas por diferentes autores como Bernadete Angelina Gatti (2008, 2013, 2014, 2015), Francisco Imbernón (2006, 2009, 2015), Júlio Emílio Diniz-Pereira (2007), Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2002), Marli Eliza Damalzo Afonso André (2013, 2015), entre outros, eis que se torna pertinente, necessário e urgente problematizar a seguinte questão: como formar bons professores? Porém, essa não é uma pergunta fácil e simples de ser respondida. Se assim fosse, talvez o cenário da formação docente no Brasil e no mundo fosse outro. Além disso, não se acredita que uma fórmula única seja capaz de solucionar o problema, uma vez que os contextos são diversos e as aplicações não devem ocorrer da mesma maneira, numa relação direta, exigindo, assim, processos de interpretação e tradução frente à realidade. Por outro lado, o exercício precisa ser feito. É preciso encarar a problemática e buscar delinear ações que modifiquem o cenário da formação de professores. É esse o exercício a ser tentado

neste ponto: traçar, a partir da literatura, características e elementos que favoreçam a qualidade dos processos formativos e, se inseridos na formação inicial e continuada de professores, possam contribuir para melhores resultados. É sabido que o desafio é grande, pois envolve ação política, mudanças de perspectivas, de posturas e de estrutura. Mas a definição dos subsídios já consiste em um primeiro passo. Ademais, não se comete a ingenuidade de acreditar que o exercício teórico seja suficiente, como bem aponta Laurence Duarte Colvara:

A novidade começa a surgir nas últimas três décadas, com concepções e posições teóricas inovadoras para a formação de professores. Porém, os resultados de aplicações práticas com envolvimento e consequências substantivas para os professores em atividade ainda não são tão visíveis. (COLVARA, 2015, p. 9-10)

A formação inicial de professores, responsável pela incursão teórica e prática do docente no campo profissional, não tem cumprido sua tarefa básica de preparar os professores para o exercício da docência. A formação continuada, necessária ao longo de toda a atuação profissional, tem se revestido muito mais de um caráter compensatório das fragilidades da formação inicial do que de processos reflexivos sobre a prática pedagógica.

A despeito da formação inicial, têm sido criticados o lócus de formação (institutos de ensino superior que não são as universidades) e a modalidade (semipresencial, a distância) (DINIZ-PEREIRA, 2007; FREITAS 2007). Todavia, os processos formativos realizados presencialmente nas universidades também têm se constituído em objeto de reflexão (VAILLANT, 2015; BUTLEN, 2015).

As universidades, embora sejam espaços de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, têm mantido, em muitos casos, uma tradição conteudista de formação de professores, distanciando-os da reflexão sobre a prática. Elemento necessário para reduzir as distâncias entre formação e atuação, a presença e o equilíbrio entre teoria e prática não têm figurado nos cursos de formação de professores de modo a favorecer uma sólida formação docente, pautada em conhecimentos das ciências da educação e do exercício profissional do professor.

Ao analisar as Licenciaturas em Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, Gatti e Barreto (2009) apontam a inoperância dos currículos e práticas descritos em matrizes curriculares e projetos pedagógicos de curso para uma sólida formação inicial. Seja no âmbito da atuação para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (Pedagogia) ou para os anos finais do ensino fundamental (demais licenciaturas),

a perspectiva é a mesma: prioriza-se uma formação mais abstrata, desvinculada da realidade e do cotidiano da escola.

Nesse sentido, além da efetivação da relação entre teoria e prática, torna-se necessária uma aproximação entre educação superior e educação básica na construção de diferentes tipos de saberes teórico-práticos. Cunha (2015) acredita que a universidade deve se articular com os sistemas escolares e professores, rompendo com uma tarefa solitária de formação inicial, reconhecendo a escola e os docentes como parceiros fundamentais para a formação de novos docentes. Butlen (2015) compreende que uma formação de qualidade perpassa a integração dos saberes provenientes do campo da universarização e da profissionalização.

Diferentes autores (PIMENTA, 2002; GAUTHIER *et al.*, 2006; TARDIF, 2002) têm se preocupado em compreender os conhecimentos que os professores mobilizam em sua prática. Dessa forma, propõem tipologias para os diversos saberes necessários à atuação docente, como apresentado a seguir. As diferentes tipologias expressam a expansão do campo de pesquisa sobre os saberes docentes¹⁷. Sem perder de vista o fio da discussão, faz-se uma digressão a seguir para serem apresentadas algumas delas.

Para Pimenta (2002), os saberes docentes são classificados em três tipos: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são adquiridos pela vivência como alunos (na educação básica e na formação superior) e como professores durante o exercício docente e a reflexão sobre a prática profissional. Os saberes do conhecimento propiciam a discussão do conhecimento-conteúdo em dimensões diversas: contextual, globalizada e atual. Os saberes pedagógicos são construídos na prática, face ao confronto dos saberes da experiência e do conhecimento.

De acordo com Gauthier *et al.* (2006), os saberes docentes são: disciplinar; curricular; das ciências da educação; da tradição pedagógica; da experiência; e da ação pedagógica. Pode-se compreender o saber disciplinar como aquele produzido cientificamente e apresentado no formato das matérias e disciplinas; o saber curricular como os programas onde são organizados os saberes científicos que orientam as disciplinas; o saber das ciências da educação como o conhecimento sobre o ofício docente e a educação, adquiridos na prática profissional; o saber da tradição pedagógica como a representação individual sobre a escola; o saber da experiência como aquele obtido pessoalmente e restrito ao âmbito particular de cada docente no contexto de sua prática; o saber da ação pedagógica como a validação e

¹⁷ A temática “saberes docentes” tem despertado o interesse da autora-pesquisadora deste trabalho desde os estudos da graduação. Dessa forma, a monografia de conclusão de curso, os artigos relacionados a esta tese e a outras pesquisas foram produzidos e divulgados e são retomados, neste momento, para a discussão que ora se apresenta.

divulgação do saber da experiência por meio de pesquisas realizadas na esfera da atuação docente.

Segundo Tardif (2002), os conhecimentos que os docentes mobilizam em sua prática podem ser classificados como profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Profissionais são os conhecimentos adquiridos no processo de formação profissional; disciplinares são os saberes relativos aos diferentes campos de conhecimento que se apresentam por meio das disciplinas; curriculares são os conhecimentos dispostos nos programas escolares; e experienciais são os saberes que emergem da experiência, do trabalho docente em seu meio de atuação.

Em pesquisa denominada “Formação de professores e atuação profissional: os saberes docentes em pauta¹⁸”, realizada pela autora-pesquisadora desta tese e colaboradores acerca de quatro cursos de licenciatura de uma instituição federal de ensino superior (IFES), concluiu-se que:

- a) Os saberes disciplinares e curriculares figuram de forma marcante nos cursos de formação e no processo de atuação docente;
- b) Os saberes da experiência, por meio das disciplinas práticas e estágios estão presentes no espaço de formação, mas adquire destaque maior no espaço da ação profissional;
- c) Os saberes das ciências da educação foram minimamente trabalhados nos cursos de formação, o que indica a aquisição destes saberes apenas no desenvolver da prática docente;
- d) Os saberes da tradição pedagógica são próprios de cada um e são adquiridos, em especial, nos momentos de formação, no contato com os diversos professores. Já o saber da ação pedagógica, encontra no campo da prática a oportunidade para sua efetivação. (GIARDINI; BRAÚNA; MARTINS, 2011, p. 11)

A pesquisa de Giardini, Braúna e Martins (2011) aponta que grande parte desses saberes (conforme tipologia de Gauhier *et al.*, 2006) figura nos cursos de formação de maneira mais ou menos marcante. Esses saberes podem ter, como esfera de aquisição, o processo de formação docente ou a prática profissional.

Há que se considerar que o professor necessita de saberes, isto é, conhecimentos teórico-práticos sobre sua atividade profissional. Sendo assim, é preciso apontar a formação de professores como um de seus campos de apropriação e de elaboração. Nesse sentido, os

¹⁸ Trabalho integrante da pesquisa denominada “Licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa em debate: relações entre campos de formação e atuação profissional”, que teve como objetivo investigar elementos constituintes tanto das dinâmicas de formação de professores quanto do contexto do seu exercício profissional que contribuem para a produção e manutenção do tencionamento existente entre o campo de formação e o campo de atuação profissional dos professores da rede de ensino básico da cidade de Viçosa, egressos da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

processos formativos docentes devem favorecer a assimilação dos conhecimentos fundamentais para a atuação profissional. A aquisição, o desenvolvimento e a consolidação dos saberes docentes constituem elementos necessários ao espectro da formação.

No âmbito da formação inicial, o estágio curricular assume importante papel como espaço de prática, de experiência docente. Como elemento obrigatório nos cursos de formação de professores, constitui “[...] a ponte entre as duas instâncias formadoras, a universidade, onde se inicia essa formação, e a escola de educação básica, onde ela se complementa pelo trabalho do professor” (LÜDKE, 2015, p. 172). No entanto, André (2015) afirma que esse componente fundamental na formação de professores não tem sido efetivo no propósito de inserir o aluno no campo profissional. Nesse sentido, “[...] Os estágios, na maioria das instituições de ensino superior, carecem de um projeto que oriente a atividade dos licenciandos-estagiários” (GATTI, 2015, p. 238).

Algumas iniciativas têm sido implementadas para diminuir a distância entre educação superior e educação básica no processo de formação docente. André (2015) estudou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Governo federal), o Bolsa Alfabetização (Estado de São Paulo) e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem (Secretaria Municipal de Jundiaí), apontando aspectos positivos no que se refere a uma formação centrada na escola e no trabalho. Nesse sentido, a autora acrescenta:

O que os participantes desses programas valorizam? Dois aspectos se destacaram de maneira geral nos depoimentos: a oportunidade de vivenciar as situações reais da escola e a possibilidade do trabalho compartilhado. A maior contribuição para os bolsistas foi o contato com a escola, que os levou a ressignificar os conhecimentos teóricos e a desenvolver um olhar investigativo sobre a prática profissional. Para os professores supervisores das escolas, o contato com os conhecimentos acadêmicos abriu novos horizontes, que os levou a refletir sobre seu trabalho, estimulando-os a experimentar novas formas de ensinar. Os professores formadores enfatizaram as ricas contribuições da parceria com as escolas, que os levou a propiciar formação mais qualificada aos licenciandos e a repensar as práticas do curso de licenciatura, para melhor direcioná-las às necessidades da prática profissional. (ANDRÉ, 2015, p. 14)

O artigo “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições para a formação inicial de professores”, produzido por Xisto e Giardini (2013), revelou, a partir da perspectiva de duas estudantes do Curso de Pedagogia de uma IFES, a importância do Programa para a articulação entre teoria e prática para a aquisição de saberes docentes e para a construção do conhecimento profissional no interior da profissão, num processo coletivo e compartilhado.

No entanto, a continuidade do Programa é posta em cheque. Por meio do Ofício Circular nº 2/2016 – CGV – DEB – CAPES, datado de 18 de fevereiro de 2016, a CAPES informou às instituições de ensino superior a redução do tempo de prorrogação das bolsas para 24 meses e a supressão das cotas referentes a estas para as IES. A motivação alegada para tal ação é a crise financeira e econômica que o país atravessa¹⁹. O corte de verbas na área da educação revela a opção daqueles que têm o poder decisório sobre a política de julgar o valor dessas. No caso em questão, a medida pode ter um efeito perverso para a formação inicial de professores, já tão fragilizada. A recepção da notificação levou o Fórum Nacional do PIBID a apresentar uma nota de repúdio que aponta que a decisão da CAPES leva à exclusão de 45.000 bolsistas, que serão desligados de 3.000 escolas. A partir disso, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (ForPIBID), por meio do movimento “Dia Nacional de Mobilização do PIBID”, realizado em 24 de fevereiro de 2016, e em Audiência Pública na Comissão de Educação no Senado, conseguiu suspender o Ofício Circular nº 2/2016 – CGV – DEB – CAPES. Novas discussões sobre o funcionamento do Programa serão travadas a partir de 01/03/2016 em Brasília.

O estreitamento de relações entre a educação superior e a educação básica pode ressignificar a formação inicial ao aproximar conteúdos acadêmicos e realidade escolar. Estágios e programas de iniciação à docência, quando bem estruturados e implementados, são exemplos de possibilidades nesse campo de atuação. Além disso, educação básica e educação superior também podem se aproximar nos processos de formação continuada, tão exigidos na contemporaneidade, em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias, nas sociedades.

A despeito da expansão dos processos de formação continuada, sua qualidade tem sido questionada. Embora haja uma proliferação de ações, estas, muitas vezes, são caracterizadas por iniciativas diversificadas, curto tempo de realização, suprimento de uma má formação inicial e pela transmissão de informações que pouco contribuem para mudança na prática pedagógica (GATTI, 2008; MIZUKAMI, 2002).

Para Candau (1996), uma nova perspectiva de formação continuada deve envolver a escola, o saber e o desenvolvimento profissional. A escola deve ser o lócus privilegiado da formação dos professores. A formação precisa considerar o saber do professor, a experiência docente, assim como as diferentes etapas profissionais em que se encontram, uma vez que as

¹⁹ A motivação apresentada à época deu-se em meio ao momento político-econômico do país quando da finalização desta tese no primeiro semestre de 2016.

necessidades e desafios de professores novatos e professores experientes, por exemplo, podem não ser as mesmas.

O processo de formação precisa ter como objeto de aprendizagem as necessidades formativas dos professores, de modo que essa confluência se torne significativa. Ao considerar elemento que desperta interesse no professor, que desafia sua prática, poderá ser maior a mobilização dos docentes para a incorporação de tais conhecimentos. Nesse sentido, Gatti (2014) orienta:

Os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente. Práticas educativas significativas se ancoram em:

- domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica;
- sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender;
- capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens;
- condições de fazer emergir atitudes éticas entre os interlocutores. (GATTI, 2014, p. 54-55)

Ademais, o processo formativo precisa considerar o professor como sujeito de sua formação, que possui saberes, que está situado em determinado contexto, e, a partir disso, suas experiências pessoais, seus conhecimentos teóricos, suas práticas são tomadas como objeto de formação e reflexão. De acordo com Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A formação do adulto deve levar em conta suas próprias formas de aprendizado, bem como considerar a experiência como recurso de aprendizagem, despertando o interesse pelo aprender em função dos papéis que o adulto assume na sociedade (VAILLANT; MARCELO-GARCIA, 2012 *apud* CUNHA, 2015).

Imbernón (2009) evidencia novas tendências na formação continuada de professores. Algumas delas são: *focar nas situações problemáticas*, uma vez que considera os desafios vivenciados pelo professor na escola e elege esse lugar como principal espaço de formação na busca de respostas aos problemas práticos; *desenvolver a colaboração* a partir do diálogo, dos debates, das metodologias de trabalho em grupo na busca de soluções coletivas; *potencializar a identidade docente*, pois a experiência pessoal de vida do professor se relaciona com sua

experiência profissional, portanto os valores, saberes e a subjetividade do professor devem ser considerados no processo de formação, assim como os docentes devem atuar como sujeito de sua formação.

O mesmo autor, no estudo “Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente”, sinaliza que a formação permanente dos professores deve fomentar:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática por intermédio da análise da realidade, da compreensão, da interpretação e da intervenção sobre ela.
- A capacidade docente de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
- O intercâmbio de experiência entre pares e com a comunidade para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e para aumentar a comunicação entre os professores.
- A união da formação a um projeto de trabalho central. Uma formação no local de trabalho, onde se deem as situações problema, o que significa uma *formação a partir de dentro*.
- A formação como contraponto crítico a práticas de trabalho associadas à hierarquia, ao sexismo, à proletarização, ao individualismo etc., e também às práticas sociais da exclusão, da segregação, da intolerância etc.
- O desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Possibilitar a passagem de uma experiência de inovação (isolar e celular) à inovação institucional nos centros e nas diversas regiões. (IMBÉRNON, 2015, p. 80-81, grifos no original)

A perspectiva da formação docente (inicial e continuada) deve ser compreendida do ponto de vista do desenvolvimento profissional, que ocorre ao longo de toda a trajetória de exercício docente. Assim, a formação inicial é o primeiro processo formativo que oferece suporte para a construção de teorias e práticas, constituindo-se na base para a atuação profissional. Segue-se a esse processo a formação continuada, que rompe com a ideia de formação apenas em momentos pontuais e que se insere no contexto de uma formação ao longo da prática pedagógica, norteadas pela problematização do fazer docente.

Desenvolvimento profissional pressupõe a ideia do professor como autor de sua formação (NÓVOA, 1995). Além disso, pressupõe o entendimento de que, à medida que o professor se forma, se desenvolve, podem absorver melhorias, conseqüentemente, o ensino, o currículo, a escola (GARCIA, 1999). Ao envolver a melhoria da formação docente, o desenvolvimento profissional deve potencializar ainda a melhoria de elementos da profissionalização (salário, carreira, níveis de decisão, entre outros).

No que tange à profissionalização, Vaillant (2015, p. 39) acredita que esta é resultado da confluência de três elementos: “[...] a existência de condições de trabalho adequadas; uma

formação de qualidade; e uma administração e avaliação que fortaleçam a capacidade dos docentes em sua prática”. Entretanto, observa que o cenário nos países da América Latina é caracterizado por:

- Um entorno profissional que apresenta dificuldades no momento de manter os bons professores na docência. Os estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira são escassos. Somam-se a isso as condições de trabalho inadequadas e sérios problemas na estrutura de remuneração e incentivos;
- Muitos professores estão muito mal preparados e, além disso, o corpo docente demanda aperfeiçoamento mediante um esforço massivo de formação em serviço;
- A administração institucional e a avaliação dos docentes não têm atuado como mecanismos básicos de melhora dos sistemas educacionais. (VAILLANT, 2015, p. 39)

Assim sendo, a autora sinaliza para a efetivação de uma série de políticas a fim de que a formação dos professores tenha efeito no contexto das salas de aula, impulsionando a aprendizagem dos alunos. São elas: *respeito dos critérios básicos a cumprir durante a etapa de formação*: elaboração de critérios profissionais que apontem claramente os conhecimentos e práticas que os docentes devem possuir e ser capazes de realizar na prática profissional; *determinação de requisitos para a titulação*: certificação dos docentes aptos para o exercício profissional; *monitoramento das instituições de formação docente*: existência de banco de dados atualizado sobre desempenho dos estudantes e elaboração de pesquisas que avaliem a formação oferecida; *mecanismos de recrutamento*: transformar a docência em primeira opção de carreira, despertar o interesse de melhores candidatos para a docência, reverter o quadro de que a profissão é exercida somente por indivíduos de baixo nível cultural e econômico e, em grande parte, por mulheres; *seleção de formadores*: formadores flexíveis a mudanças conceituais e práticas, atendendo aos requisitos atuais de formação; *programas de inserção à docência*: uma das opções mais interessantes, que se preocupa com a forma como é feita a inserção do professor à profissão. (VAILLANT, 2015)

Vaillant (2006), citada por André (2013), pontua quatro grupos de fatores fundamentais para se pensar as políticas docentes, a saber:

- valorização social;
- entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e uma estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira;
- formação inicial e continuada de qualidade;
- avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar. Os marcos referenciais para a docência e sua avaliação deveriam constituir a base para os programas de formação inicial e para a construção das etapas e requisitos da carreira docente. (VAILLANT, 2006 *apud* ANDRÉ, 2013, p. 41)

A profissionalização envolve também o reconhecimento e valorização do professor, que, ao longo dos anos, foi perdendo seu status social e financeiro. É consenso que “[...] A profissão docente tem sofrido um profundo processo de desprestígio”, e esse processo ajuda a entender como a “[...] *massificação da profissão docente* é um fator importante na hora de explicar os processos de desprofissionalização e deterioração das condições de trabalho, em particular do salário” (TEDESCO, 2015, p. 119, grifos no original). Paradoxalmente, ao professor, é atribuída uma grande responsabilidade com o futuro da educação e do país, muitas vezes evidenciada nos veículos midiáticos, nas propagandas de Governo, que manifestam o reconhecimento de seu papel para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Assim como a formação de professores é um dos elementos que contribuem para uma educação de qualidade, a valorização profissional docente, o reconhecimento social e financeiro e a existência de adequadas condições de trabalho também são igualmente essenciais.

Por todo o exposto, esta pesquisa de doutorado tem como mote a análise da qualidade dos cursos de formação continuada desenvolvidos pelo PNAIC, especialmente Língua Portuguesa e Matemática. Isso fez com que a discussão empreendida neste tópico se tornasse sustentáculo deste estudo, uma vez que revela os elementos que podem ser considerados como indicativos de qualidade, caso estejam efetivamente presentes nos processos formativos. Além disso, responder a questão “como formar bons professores?” auxiliou na esquematização das categorias de análise deste estudo, demonstradas no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Eixos e critérios de avaliação dos cursos de formação de professores (continua)

Eixo 1. Estrutura da formação	Valorização da formação de professores (plano de carreira) e/ ou incentivos decorrentes dos cursos
	Formadores com adequada formação e investimento na área de atuação
	Postura didática dos formadores favorável à formação de adultos (abertos ao diálogo, consideração do conhecimento e experiência docente no processo de formação)
	Condições adequadas de formação (horário do curso, tempo para estudo, suporte pedagógico – profissional ou material; estrutura física e recursos materiais)
	Número de cursistas por turma que favoreça a troca de experiência e a aprendizagem dos conteúdos abordados
	Adequada duração dos cursos

Eixos e critérios de avaliação dos cursos de formação de professores (conclusão)

Eixo 2. Abordagem do Curso	Conteúdo significativo para a prática docente
	Metodologia favorável à incorporação dos conhecimentos aprendidos ao fazer pedagógico
	Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso e que estabeleça uma reflexão sobre a ação docente
	Participação coletiva no desenvolvimento do curso – aprendizagem colaborativa
	Autonomia docente no processo de formação – autoformação
	Atendimento às necessidades formativas dos docentes
	Valorização dos saberes docentes
	Articulação teoria e prática e reflexão sobre a prática
Eixo 3. Resultados do Curso	Cumprimento dos objetivos propostos
	Rendimento satisfatório dos docentes
	Aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto da prática
	Mudança nos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica
	Satisfação dos docentes

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 3 apresentado é resultado dos estudos de mestrado e doutorado da autora-pesquisadora deste trabalho sobre formação de professores. Foi elaborado a partir da literatura sobre o tema e se tornou um constructo teórico e metodológico que será utilizado como instrumento para análise do PNAIC em Ponte Nova, como abordado no capítulo 2, que trata da metodologia deste trabalho. Ademais, servirá ainda de parâmetro para análise da qualidade dos processos formativos do PNAIC, a partir das opiniões dos professores que participaram dos cursos de formação em Língua Portuguesa e Matemática, conforme será apresentado no capítulo 4 desta tese.

A análise do PNAIC também será tecida pelo aporte do ciclo de políticas. Por isso, a discussão que se segue trata da avaliação de políticas públicas e da abordagem do ciclo de políticas como possível referencial para essa análise. Reitero que as políticas de formação de professores são pouco estudadas no campo das pesquisas educacionais. Assim, busca-se analisar a política pública, ou seja, as ações do Estado e dos governos, consubstanciadas na experiência de um Programa de Formação Continuada de Professores de grande abrangência:

o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Dessa forma, almeja-se contribuir com o preenchimento da lacuna no cenário dos estudos sobre política de formação docente, por meio de uma compreensão ampliada sobre o PNAIC que revela seu contexto de surgimento, a produção dos textos/documentos/materiais que orientam o Programa, a implementação do PNAIC e seus resultados e efeitos no município de Ponte Nova (MG). Os achados dessa análise serão apresentados no capítulo 3 desta tese, que tem um importante papel de colocar em diálogo a realidade global e local do PNAIC, sendo que o contexto de influência e de produção do Pacto situam-se na esfera do global, enquanto a implementação, os resultados e efeitos da prática colocada em ação são atinentes ao município de Ponte Nova. Todavia, a perspectiva do local revela elementos do global, como será visto adiante nesta pesquisa. Destarte, passa-se à discussão da avaliação de políticas e do ciclo de política como referencial escolhido nesta pesquisa para esta tarefa.

1.4 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (ACP)

Discutir avaliação de políticas em um trabalho que versa sobre formação de professores é pertinente e necessário, considerando-se que uma das formas de aprendermos mais sobre os processos formativos é por meio da avaliação. Ela permite, a partir dos conhecimentos conquistados, repensar a ação futura e tomar decisões a seu respeito. Avaliar os processos de formação nos ajuda a saber se eles se afastam ou se aproximam do que é recomendado em termos de ações que contribuem com o desenvolvimento do professor, dos estudantes e da escola. Além disso, a avaliação de políticas é algo recente e incipiente no Brasil, e, no que se refere à formação de professores, essas características são ainda mais marcantes, como será visto a seguir.

Historicamente, pode-se dizer que os estudos sobre avaliação de políticas começam a se desenvolver nos Estados Unidos, a partir dos anos de 1960. Desde então, a trajetória da avaliação vem sofrendo alterações ao longo das décadas. Na década de 60, a pesquisa avaliativa apresentava-se como instrumento de planejamento e caracterizava-se pela perspectiva de um desenho *top-down*, ou seja, as decisões sobre a avaliação das políticas e programas são tomadas de cima para baixo, do centro para a periferia. Já na década de 70, as abordagens *bottom-up*, isto é, onde as decisões partem da base, vão progressivamente substituindo a metodologia *top-down* (FARIA, 2005).

Nas décadas de 80 e 90, a avaliação de políticas públicas sofre a influência da reforma do Estado, em que o papel da avaliação torna-se fundamental na gestão governamental (FARIA, 2005). O modelo de avaliação gerencialista está atrelado ao formato da administração pública, que se torna gerencial a partir da reforma do Estado. De acordo com Bresser-Pereira (2001, p. 11), “[...] a administração pública gerencial orienta-se para resultados” e envolve “[...] a descentralização, a delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público, o rígido controle sobre o desempenho, aferido mediante indicadores acordados e definidos por contrato”. A confiança nos gestores públicos é limitada, e as tarefas de controle são exercidas pelo Estado e pela sociedade civil.

Na América Latina, apenas na década de 1990 ocorre a institucionalização da avaliação. A perspectiva da avaliação, calcada na tendência de modernização, focaliza a medição e a avaliação de desempenho da gestão pública e, conseqüentemente, das políticas (FARIA, 2005). Mokate (2000) destaca a emergência dos processos avaliativos de políticas e programas a partir da fragilidade do setor público, no contexto da reforma do Estado. Nas palavras da autora, “[...] Os anos noventa na América Latina trouxeram um profundo questionamento do papel e da eficiência do setor público. Este questionamento abriu a porta a novas iniciativas para desenhar e implementar processos eficazes de avaliação (MOKATE, 2000, p. 2, traduziu-se²⁰).

Diante disso, Carvalho e Barreira (2001) nos alertam para o perigo existente na hipervalorização da avaliação de políticas e programas pela possível centralidade nos indicadores e índices de eficiência e eficácia em detrimento das transformações e mudanças em prol da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, que deve consistir no propósito real das políticas.

A partir do cenário global dos estudos sobre a avaliação, é válido destacar o desenvolvimento dessa no Brasil. Pode-se dizer que, nesse contexto, a pesquisa de avaliação é bastante incipiente (FIGUEIREDO, M; FIGUEIREDO, A, 1986; FARIA, 2005; MAINARDES, 2006) e requer ampliação e sistematização dos estudos a fim de contribuir para a estruturação do campo.

No que se refere às pesquisas sobre política de formação de professores, o cenário não é diferente. André (2013) revela que há um baixo percentual (4%) de estudos sobre esse tema realizados por pós-graduandos. Como política pública e, notadamente, política educacional, a

²⁰ Los años noventa en América Latina han traído un profundo cuestionamiento del rol e de la eficiencia del sector público. Dicho cuestionamiento ha abierto la puerta a nuevas iniciativas para diseñar y poner en marcha procesos eficaces de evaluación (MOKATE, 2000, p. 2).

formação de professores deve ser avaliada, possibilitando, assim, o desenvolvimento da área. André *et al.* (2010), ao sugerir a avaliação da qualidade da formação como um dos campos de pesquisa, estabelecem os seguintes critérios:

Avaliação da qualidade da formação:
 face aos objetivos e intencionalidades assumidos;
 face à adequação e utilidade dos processos formativos postos em ação (ex.: importância formativa da supervisão, individual ou entre pares, ou do envolvimento em projetos colaborativos);
 face à competência e saber evidenciados e percebidos no desempenho profissional, pelos próprios, por outros, pela eficácia da ação ou sua melhoria;
 face aos níveis de satisfação dos formados;
 face ao uso e mobilização da formação, prática individual, coletiva e organizacional da escola. (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 157-158).

Nesse sentido, avaliar a política de formação de professores via Pacto revela uma das possibilidades de estudo de avaliação e maneira de contribuição da pós-graduação para o desenvolvimento dessa temática. É inegável a necessidade de avaliação da política de formação docente, e esta tese visa a contribuir com os estudos sobre avaliação, especialmente da política de formação de professores, desenvolvidos no âmbito da academia.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, a abordagem do ciclo de políticas, conforme a perspectiva de Stephen Ball e colaboradores, apresentou-se como um referencial que ajuda a organizar a trajetória da política. Trata-se de um referencial consagrado na área de políticas públicas que “[...] pode contribuir para a análise das trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas” (MAINARDES, 2006, p. 61). Visa a possibilitar a análise desde o processo de formulação até a etapa de resultados e efeitos das políticas e programas. Compreende cada momento da política como interligado e relacionado (daí a ideia de ciclo), sem, no entanto, tratar de fases lineares e estanques. A trajetória da política inicia-se pela formulação, passa para a implementação e finaliza-se nos resultados. Dessa forma, percebe-se que “[...] este referencial analítico não é estático, mas dinâmico e flexível” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Ball (2009) enfatiza que a abordagem do ciclo de políticas consiste em uma metodologia para o estudo dessas, conforme se verifica na entrevista concedida aos autores Mainardes e Marcondes (2009):

O principal ponto que gostaria de destacar é de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse

descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são 'feitas'. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-305, grifos no original)

O ciclo de políticas não é uma teoria que descreve o processo das políticas, é um método, e, como método, possui ideias teóricas, mas consiste fundamentalmente em um instrumento, uma forma para entender as políticas (BALL, 2009).

O interesse de Stephen Ball pelo ciclo de políticas visa a romper com uma concepção tradicional de políticas que as percebe como lineares, ordenadas, que apresentam significado claro e transparente, que se orientam apenas em uma direção, que são algo incontestável. Para o autor, é preciso pensar o mundo das políticas em outra base ontológica, uma vez que as políticas não são claras e lineares, mas sim instáveis, contraditórias. Dessa forma, afirma que quer se afastar dessa perspectiva tradicional simplista e se envolver com a prática das políticas em cenários reais (BALL, 2009).

Na percepção do ciclo, as políticas se movem, possuem trajetórias que as fazem percorrer através do tempo e do espaço, mas não em uma mesma direção; há sempre um grau de incerteza. Dessa forma, Ball interessa-se por compreender como as políticas movimentam-se nos diferentes contextos – e dentro de cada contexto – e como se transformam quando estão se movendo, como os significados são alterados nesse processo. Cada contexto é uma arena que envolve complexidade, lutas, disputas de interesses, atores diversos (BALL, 2009).

A princípio, na perspectiva de Stephen Ball e Richard Bowe, o ciclo de políticas foi composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Em 1994, dois novos contextos são acrescentados ao ciclo de política: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. (MAINARDES, 2006).

O contexto de influência abarca, como o próprio nome indica, as influências recebidas e que, geralmente, impulsionam o início da política. Porém, não necessariamente o contexto de influência é o ponto inicial das políticas, estas podem iniciar em diferentes contextos (BALL, 2009). De acordo com Ball (2009), é impossível pensar as políticas circunscritas apenas ao Estado-Nação. Para o autor, as políticas flutuam, disseminam-se internacionalmente, ou seja, movem-se pelo mundo afora. Essa rede mundial das políticas, isto é, o processo de movimento das políticas no globo, é impulsionada por agências e atores internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização Mundial do Comércio

(OMC). Pode-se dizer, ainda, que, nesse contexto, os discursos são formulados e há disputa entre grupos de interesse para influenciar a definição dessas políticas.

Na conjuntura da produção dos textos, os de caráter político são elaborados a partir de disputas e acordos entre diferentes grupos, o que pode imprimir incoerências e contradições nos documentos, haja vista a produção de um texto coletivo, negociado. Ball (2009) destaca que há agências dispostas a interpretar os textos da política, ou seja, trabalhar na transformação do texto para sua aplicação no contexto da prática. Percebe que a interpretação da política e a formulação de outros textos (revistas, jornais, arquivos multimídias) para orientar a atuação no contexto da prática têm se constituído como interessante opção para o lucro. Na sua visão, a política se tornou um grande negócio, e o setor privado tem se tornado um dos principais atores no processo de interpretação das políticas.

É no contexto da prática que a política se efetiva. É o momento da implementação da política, o que decorre da possibilidade de a prática assumir contornos distantes e diferenciados da política proposta – como desenhada pelos formuladores –, considerando-se o processo de interpretação/reinterpretação dos implementadores a partir de referências pessoais: crenças, valores, intuições. Para Arretche (2001, p. 54), “[...] os implementadores é que fazem a política e a fazem segundo suas próprias referências”. Sobre o contexto da prática, assim se posiciona Stephen Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009):

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustem secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

Para Stephen Ball, entre a produção do texto e a ocorrência da política na prática, não há uma transposição direta. Isso o leva a rejeitar a ideia de que as políticas são implementadas. Na sua visão, o que ocorre é um processo de atuação ou encenação. Sobre esse processo, nos diz o autor, na mesma entrevista a Mainardes e Marcondes (2009):

Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que as políticas sejam implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este

é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305, grifos no original)

Concorda-se em parte com a afirmação do autor, mas não se interpreta a palavra implementação como desprovida de um significado que envolva tensões, riscos, novidades, surpresas e que possa assumir contornos diferenciados em função das subjetividades que lidam com a política. O entendimento aqui colocado é de que o verbo “implementar” não traz a ideia de linearidade, de transposição direta; indica execução, uso, realização, desenvolvimento, pôr em prática, mas em um contexto complexo. Então, nesse sentido, opta-se por continuar usando esse termo no trabalho.

De acordo com Ball (2009), o contexto da prática é o momento da ação criativa, ou seja, da tradução do texto para a realidade cotidiana. É um momento de complexidade, incertezas, idas e vindas, resolução de conflitos, acordos, ou seja, o mundo da prática não é simples, coordenado, linear.

A política em ação é um processo coletivo, é uma atividade conjunta. Grande parte das políticas se torna ação por meio de grupos. Sendo assim, a implementação varia de acordo com os diferentes contextos e instituições. É particular a maneira como a política se estrutura em cada local. Isso revela a natureza do social, onde os grupos de atores estão envolvidos em processos de colaboração e negociação. Além disso, a base material (estudantes, professores, verba, estrutura física) das unidades escolares não é a mesma, e as políticas são interpretadas, também, nesse âmbito. Portanto, a política, na prática, se diferencia muito da política como texto (BALL, 2009).

O contexto dos resultados ou efeitos fundamenta-se na argumentação de que as políticas produzem efeitos para além dos resultados. O foco são o impacto provocado e as relações deste com a desigualdade. Questões de justiça, igualdade e liberdade individual são efeitos a serem discutidos nesse contexto (MAINARDES, 2006).

O contexto da estratégia política relaciona-se com as alternativas (atividades sociais e políticas) selecionadas para o enfrentamento aos aspectos negativos gerados ou reproduzidos pela política, como, por exemplo, a desigualdade. (MAINARDES, 2006)

Sobre esses dois últimos contextos, Mainardes e Marcondes (2009) afirmam que pesquisadores que lidam com a abordagem do ciclo de políticas, algumas vezes, não fazem referência ao contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Ball, ainda na entrevista concedida aos autores citados, afirma:

Não é útil separá-los, e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados²¹ de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento dos professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou, pelo menos, alguns deles acontecem, dentro do contexto da prática, particularmente. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto da influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto da influência. (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 306)

Diante disso, percebe-se que os contextos do ciclo de política não são estanques, há momentos em que se tornam imbricados uns aos outros. Sobre a relação entre os contextos, Stephen Ball afirma a Mainardes e Marcondes (2009):

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada de atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competições dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306-307, grifo no original)

É possível notar, portanto, o ciclo de políticas como importante referencial analítico, que possui o potencial de contribuir para a avaliação, uma vez que desperta a atenção para aspectos micro e macro da política, além de perceber o processo político como algo dinâmico e dialético, rompendo, assim, com concepções simplistas que entendem a política como algo linear.

Dessa forma, nesta pesquisa, a utilização do ciclo de políticas serve como instrumento para compreender a política de formação de professores, em especial o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir de diferentes contextos: influência, formulação, implementação, resultados e efeitos, visando a discutir: como surge o PNAIC? Qual o seu desenho? Como se efetiva no campo da prática? Quais são as implicações para a aprendizagem profissional e experiência docente? As respostas a essas questões levarão

²¹ Exemplificando efeitos de primeira e segunda ordem, Ball (2009) elucida que uma política com objetivo de melhora social que visa a ter efeito na equidade precisa, necessariamente, ter efeito no comportamento. Dessa forma, efeito de primeira ordem seria transformar o comportamento dos professores e de segunda ordem o efeito da mudança dos professores sobre a forma de equidade.

em consideração o movimento, a atividade, a dinâmica da ação política, os entrecruzamentos entre os diferentes contextos. Espera-se, com isso construir, conhecimentos globais acerca do PNAIC, numa leitura ampliada de seus processos.

CAPÍTULO II PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo pretende expor e descrever os procedimentos para a realização desta pesquisa. As escolhas metodológicas se relacionam com a natureza e as características do trabalho que se pretendeu realizar, ou seja, o delineamento do estudo ocorreu a partir do olhar sobre a questão-problema e os objetivos.

Por isso, faz-se oportuno lembrar a questão central que perpassa este estudo: considerando-se a atual configuração da política educacional brasileira, quais são os resultados e efeitos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a melhoria da prática docente em um município mineiro de médio porte? A partir disso, o objetivo geral foi analisar as opiniões de egressos dos cursos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre os resultados e efeitos da formação de professores oferecida pelo Programa no município mineiro de Ponte Nova (MG).

De forma sintética, são apresentados, no Quadro 4 a seguir, os procedimentos da pesquisa, considerando os seus objetivos específicos.

Quadro 4: Procedimentos da pesquisa (continua)L

Objetivo	Técnica	Sujeito/Objeto	Análise
Compreender a estrutura do PNAIC e sua dinâmica de formação, em especial, no município investigado.	Análise Documental	Documentos do Programa	Análise de conteúdo.
	Entrevista Individual	Coordenadora do Pacto na IES Polo do município e na UFPE Coordenadora do Pacto no município	Análise de conteúdo.
Conhecer o processo de formação docente desenvolvido no campo do município, no âmbito do Pacto.	Entrevista em Grupo	Orientadoras de Estudo	Análise de conteúdo.
Conhecer as opiniões dos professores cursistas sobre o(s) curso(s) realizado(s) pelo PNAIC.	Questionário	Professores	Análise estatística.
	Entrevista em Grupo	Professores	Análise de conteúdo.

Quadro 4: Procedimentos da pesquisa (conclusão)

Investigar o valor para a prática docente da formação vivenciada no PNAIC, ou seja, se a participação nos processos formativos do Pacto tiveram influência na prática pedagógica, no sentido de melhorar ou modificar o trabalho docente, considerando a opinião dos professores participantes dos cursos.	Questionário	Professores	Análise de conteúdo e estatística.
	Entrevista em Grupo	Professores	Análise de conteúdo.

Fonte: elaboração própria.

Para a realização desta pesquisa, algumas estratégias de ação foram adotadas, como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo (ANDRADE, 2009; MARCONI, LAKATOS, 2003; PÁDUA, 2004).

O primeiro passo realizado foi a pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos sobre assuntos relacionados ao objeto desta pesquisa, como formação de professores (ANDRÉ, 2013; FREITAS, 2007; GATTI, 2013, 2014, 2015; IMBERNÓN, 2006, 2009, 2015; SAVIANI, 2007, 2009, 2015) e avaliação de políticas públicas (BALL, 2009; MAINARDES, 2006; MAINARDES, MARCONDES, 2009). A pesquisa bibliográfica visa ao levantamento de estudos e referências para a construção do quadro teórico. Esse momento foi importante no sentido de auxiliar na aquisição de conhecimentos sobre o tema delimitado.

Também foi realizado um levantamento bibliográfico acerca de estudos que abordam o PNAIC com o intuito de favorecer a discussão dos dados desta pesquisa, evidenciando similaridades e disparidades, tendo em vista diferentes contextos. Por meio desse levantamento, foi possível perceber que boa parcela dos estudos é do tipo bibliográfico. Os estudos que envolvem trabalho de campo, na maioria das vezes, focam em uma categoria de participante do Pacto, como professores alfabetizadores ou professores orientadores de estudo por exemplo. Com isso, pôde-se constatar que esta tese deve ser um dos primeiros trabalhos no escopo que ela possui, que envolve pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo que esta última abarca uma diversidade de profissionais envolvidos com o Programa.

O segundo passo dado foi a pesquisa documental²² feita no âmbito de leis, resoluções, decretos e textos oficiais da política de formação de professores. A interpretação sobre esses documentos permitiu conhecer o cenário da formação docente no Brasil. É válido ressaltar que os materiais investigados não estavam disponíveis em um mesmo local; por esse motivo, foi preciso recorrer a fontes diversas. Tal fato levou à percepção de que, ao se estudar uma política educacional, dificilmente seria encontrado um texto único, que contivesse todas as informações referentes a ela. Nesse sentido, Gatti (2014, p. 35), referindo-se à “[...] ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade”, elucida que “[...] Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sob várias pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores, etc”.

Por outro lado, também foi realizada uma pesquisa documental²³ sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e esse momento foi favorecido em função da existência de uma página eletrônica do Programa que agrega toda legislação referente a ele. É pertinente dizer que a pesquisa documental precisou ser atualizada em 2016 devido à publicação das Portarias MEC n^{os} 153, 154 e 155 em 22 de março de 2016, que alteraram as Portarias MEC n^{os} 867/2012, 90/2013 e 1458/2012, respectivamente.

A importância da pesquisa documental é destacada por Oliveira (2007, p. 90) quando afirma que “[...] esse procedimento de pesquisa é bastante recomendável, visto que o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere seu objeto de pesquisa”. De acordo com Belloni *et al.* (2007), a análise de conteúdo de documentos tem sido utilizada para explicitar o que está “oculto” no texto escrito: o discurso ideológico. Por meio da análise de conteúdo, é possível entender as concepções que orientam a política, bem como contribuir para a interpretação dos resultados.

²² Entre outros materiais, foram consultados: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como Resolução acerca dos Institutos Superiores de Educação e Decreto sobre a Universidade Aberta do Brasil.

²³ Portaria MEC n^o 1.458/2012; Portaria MEC n^o 867/2012; Portaria MEC n^o 90/2013; Medida Provisória n^o 586/2012; Lei n^o 12.801/2013; Resolução MEC/FNDE n^o 4/2013; Resolução MEC/FNDE n^o 12/2013; Portaria MEC n^o 153/2016; Portaria MEC n^o 154/2016; Portaria MEC n^o 155/2016; Cadernos do Pacto (Formação do Professor no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Formação do Professor Alfabetizador – Caderno de Apresentação; Apresentação – Alfabetização Matemática; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – Caderno de Apresentação); Manual – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.

Essas etapas (pesquisa bibliográfica e documental) permitiram redigir o capítulo teórico desta tese, bem como apresentar e discutir os resultados da pesquisa.

O terceiro passo referiu-se à escolha do contexto de investigação e dos participantes da pesquisa. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 162) reforçam a postura adotada para este estudo ao afirmar que “[...] o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos”. Dessa forma, o universo de análise é constituído pelo município de Ponte Nova, localizado na região da Zona da Mata de Minas Gerais. A escolha se justifica por esse ser o local onde a autora-pesquisadora desta tese adquiriu informações e atuou junto ao MEC em programas de formação de professores, como o ProInfantil, Pró-Letramento, Gestar II. Além disso, o município precisa da assistência do Ministério da Educação para viabilizar a formação de professores. Esse aspecto demonstra a importância do MEC para o desenvolvimento da formação continuada, bem como a fragilidade dos municípios no que se refere à proposição de políticas de formação docente para atender aos seus quadros. A SME autorizou a realização da pesquisa, conforme consta no Apêndice A deste trabalho.

Posteriormente, iniciou-se a pesquisa de campo, que visou a coletar os dados diretamente no local onde ocorreram os fenômenos a serem investigados (ANDRADE, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2003). A pesquisa de campo realizada é do tipo quantitativo-descritivo, especificamente estudos de avaliação de programas, os quais são definidos por Marconi e Lakatos (2003) mediante a contribuição de Tripodi *et al.* (1975):.

Estudos de avaliação de programa - consistem nos estudos quantitativo-descritivos que dizem respeito à procura dos efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividades de serviços ou auxílio, que podem dizer respeito à grande variedade de objetivos, relativos à educação, saúde e outros. (TRIPODI *et al.*, 1975 *apud* MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 187)

Para o levantamento das informações sobre o objeto desta pesquisa, optou-se pela entrevista (individual e coletiva) e pelo questionário como técnicas de coleta de dados. As técnicas de pesquisa foram escolhidas em função dos objetivos deste estudo, de forma que se consideram esses instrumentos como meios pertinentes para responder a questão-problema e alcançar o objetivo geral da investigação. Apesar de as técnicas terem sido usadas durante o período de pesquisa sem uma sequência temporal rígida entre elas, discorre-se inicialmente sobre a entrevista e, em seguida, sobre o questionário.

A entrevista busca conhecer e explorar em profundidade os significados atribuídos pelos participantes. Neste estudo, optou-se por realizar entrevista semiestruturada individual (Apêndices B e C) ou em grupo (Apêndices D e E), e entrevista estruturada (Apêndice F) com o propósito de compreender a estrutura, dinâmica e vivência de formação do Pacto. Sua utilização se justifica pelo fato de que as informações que se buscava levantar só podiam surgir por meio do discurso, pois estão registradas na memória dos participantes desse processo. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 51), os pesquisadores “[...] recorrem à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais e que podem ser fornecidos por certas pessoas”.

Uma característica importante da entrevista em grupo é a possibilidade de correções de informações pelos membros, ou seja, de informações que não sejam socialmente compartilhadas. Além disso, os dados verbais podem surgir de forma mais contextualizada. Nesse sentido, dentre as principais vantagens da entrevista em grupo, estão a riqueza dos dados e a capacidade de ultrapassar os limites das respostas de um único entrevistado (FLICK, 2004).

Sobre a realização de entrevistas, Duarte (2002) esclarece:

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. (DUARTE, 2002, p. 141)

Dessa forma, os participantes das entrevistas foram escolhidos em função do seu envolvimento com as ações do PNAIC no município de Ponte Nova. O Quadro 5 apresenta informações sobre os entrevistados e as entrevistas:

Quadro 5: Informações sobre os entrevistados e a realização das entrevistas

Participante	Forma de Atuação no PNAIC	Data da Entrevista	Modalidade da Entrevista	Local
Coordenadora Local	Coordenadora das ações do Pacto no município	11.08.2015	Individual	Local de Trabalho do Entrevistado
Orientadoras de Estudo	Formadoras dos professores cursistas	01.09.2015	Grupo	Secretaria Municipal de Educação
Coordenadora na UFJF	Coordenadora do Pacto na Universidade Polo	02.09.2015	Individual	Local de Trabalho do Entrevistado
Professoras Alfabetizadoras	Cursistas	10.11.2015	Grupo	Centro Vocacional Tecnológico (CVT)

Fonte: elaboração própria.

As entrevistas foram agendadas mediante a disponibilidade dos entrevistados e da entrevistadora. Foram realizadas presencialmente, em local escolhido pelos entrevistados. Os ambientes possuíam condições adequadas para a realização da atividade, como espaço silencioso reservado para a conversa, por exemplo. Foram do tipo semiestruturada (PÁDUA, 2004), sendo realizadas conforme roteiros (Apêndices B, C, D e E). Todos os participantes autorizaram a utilização de gravador; portanto, as entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas a cada um deles para conhecimento do texto produzido, bem como para alterações – acréscimo, modificação, exclusão – caso julgassem necessário. Os textos das entrevistas utilizados neste trabalho foram autorizados pelos autores (Apêndice G). Para denominação dos participantes, empregamos os seguintes termos: Coordenadora na UFJF, Coordenadora Local, OE (Orientadora de Estudo), PA (Professora Alfabetizadora). Para o penúltimo, acrescentou-se a numeração 1 e 2, considerando-se a participação de duas orientadoras de estudo. Para o último, acrescentou-se a numeração 1, 2, 3, tendo em vista a participação de três professoras cursistas. Faz-se oportuno ressaltar que, no município de Ponte Nova, o Pacto foi desenvolvido por 3 (três) orientadoras de estudo, no entanto uma delas não demonstrou interesse em participar deste trabalho.

Soma-se à realização das entrevistas presenciais a entrevista estruturada (PÁDUA, 2004; MARCONI; LAKATOS, 2003), concedida por escrito (Apêndice F), em 14.11.2015, pela Coordenadora Geral do Programa PNAIC na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), instituição e equipe responsáveis pela elaboração inicial do projeto de formação de

professores do Pacto. O convite à Coordenadora da UFPE para participar desta pesquisa foi feito a partir da indicação da Coordenadora da UFJF, que apontou a expressividade daquela no âmbito do PNAIC. O contato, tanto para convite quanto envio do roteiro da entrevista, do termo de consentimento e retorno da entrevista respondida por escrito, ocorreu por meio de correio eletrônico. A autorização para utilização dos dados está disposta no Apêndice H desta tese.

A Coordenadora na UFJF indicou também, para participação neste estudo, membro do Ministério da Educação responsável pela coordenação da formação continuada, que tem atuado com o PNAIC desde a sua criação. Vários contatos foram estabelecidos via *e-mail* com esse representante do MEC, que se prontificou a participar, porém, embora se tenha insistido no retorno da entrevista por escrito, não se obteve êxito. O primeiro contato ocorreu em 22.09.2015. Em 28.10.2015, foi recebida a confirmação de sua participação e, em 23.11.2015, foi-lhe informado que se continuava aguardando o retorno do material. Todavia, até 01.02.2016, esse retorno não ocorreu, optando-se, então, por não se insistir mais, dada a proximidade do término da tese.

Para este estudo, as Coordenadoras do Pacto na Universidade Federal de Juiz de Fora (Luciane Manera Magalhães) e na Universidade Federal de Pernambuco (Telma Ferraz Leal) permitiram o uso de seus nomes, por meio de Termo de Autorização (Apêndices I e J). Revelar os nomes das Coordenadoras do PNAIC na UFJF e na UFPE se justifica, uma vez que são facilmente identificáveis no contexto do Programa.

Ainda no âmbito da pesquisa de campo, foi necessária a definição dos professores participantes, ou seja, cursistas do Pacto. Para isso, contou-se com o apoio da Coordenadora Local, que apontou os beneficiários da política. O universo dos beneficiários, isto é, o número dos participantes dos processos formativos via Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Ponte Nova, no período de 2013 e 2014, foi de 80 (oitenta) professores alfabetizadores, conforme descrito no Quadro 6:

Quadro 6: Informações sobre quantitativo de professores participantes do PNAIC em Ponte Nova (MG)

ANO ESCOLAR	2013	2014
Turma 1º Ano	22	15
Turma 2º Ano	23	13
Turma 3º Ano	24	12
Total	69	40

Fonte: dados da Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova (MG).

Importante se faz ressaltar que, em 2013, foi oferecido o curso de Linguagem e, em 2014, o curso de Matemática. De um total de 109 certificados, apenas 29 professores participaram dos dois momentos formativos, ou seja, realizaram os cursos de Linguagem e Matemática em 2013 e 2014. Dessa forma, pode-se dizer que o desenvolvimento do Pacto em Ponte Nova nos referidos anos contou com a participação de 80 (oitenta) professores alfabetizadores, os quais constituem o universo desta pesquisa.

Sendo assim, o questionário foi pensado como técnica de pesquisa, uma vez que possibilita abranger um maior número de pessoas. Além disso, apresenta a vantagem de garantir o anonimato, o que faz com que os respondentes sintam-se com maior liberdade para apontar suas opiniões (MARCONI; LAKATOS, 2003; CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Por meio dele, esperava-se visualizar o conhecimento da opinião dos egressos dos cursos de formação de professores do Pacto com relação aos resultados e efeitos do Programa.

Considerando-se o questionário como instrumento proposto para medir a qualidade do PNAIC a partir de vários indicadores, foi fundamental perceber se o instrumento atinge o objetivo a que se propôs, se é relevante para a pesquisa, em especial porque a avaliação da qualidade pelos professores está impregnada da subjetividade de cada um. Nesse sentido, verificou-se o “*Alfa de Cronbach*” com o intuito de perceber a correlação entre as respostas dadas pelos professores.

Os resultados foram os seguintes: Curso de Linguagem (*,955*); Matemática (*,941*); Cursos de Linguagem e Matemática conjuntamente (*,958*) e impacto do curso (*,886*). Os resultados da estatística de confiabilidade indicam a consistência interna dos conjuntos de indicadores, visto que são superiores a 0,60, valor mínimo recomendado, e pelo fato de que quanto mais próximo do valor 1,00 maior a confiabilidade dos indicadores (FREITAS; RODRIGUES, 2005). Portanto, neste estudo, a confiabilidade foi excelente em todos os casos, o que pode ser explicado pela articulação dos indicadores do questionário com a literatura sobre formação de professores.

Isto posto, a estratégia para aplicação do questionário (Apêndice K) foi a consulta *online*, utilizando-se a ferramenta Google Drive. Foram enviados *e-mails* para os professores cursistas apresentando-se os objetivos da pesquisa, convidando-os a participarem do estudo respondendo ao questionário e indicando o *link* por meio do qual o questionário seria respondido. Os endereços de *e-mail* dos professores foram fornecidos pela Coordenadora Local. Ao longo do período de agosto a meados de setembro de 2015, dedicou-se a enviar e reencaminhar sucessivas vezes o *e-mail* aos 80 (oitenta) professores cursistas. Informações sobre a aplicação e o retorno dos questionários online estão descritas no Quadro 7:

Quadro 7: Dados sobre aplicação e retorno dos questionários

Data do E-mail	Situação do E-mail	Prazo Estipulado para Resposta	Número de Retorno
05/08/2015	Novo	5 a 15 de agosto	6
10/08/2015	Reenvio de e-mail	5 a 15 de agosto	8
15/08/2015	Reenvio de e-mail	5 a 15 de agosto	1
19/08/2015	Novo	19 a 24 de agosto	5
25/08/2015	Novo	25 a 31 de agosto	2
01/09/2015	Novo	01 a 08 de setembro	1
09/09	Reenvio de e-mail	09 a 15 de setembro	0

Fonte: elaboração própria.

Na dinâmica de aplicação dos questionários, foi possível perceber que os prazos para resposta não precisavam ser longos, pois o retorno ocorreu mais próximo à data de envio do *e-mail*.

É válido ressaltar ainda que houve aplicação de questionário impresso e presencial no período destinado à coleta de informações junto aos professores na tentativa de aumentar o número de respostas ao instrumento. Para isso, foram aproveitados a retomada das atividades e o início de novo momento de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no mês de agosto de 2015. Esse novo ciclo começou no município de Ponte Nova em 29 de agosto daquele ano, com um encontro de abertura que contou com a presença do Prefeito local, da Secretária Municipal de Educação, da Coordenadora Local do Pacto, das orientadoras de estudo e das cursistas do ano de 2015. A autora-pesquisadora deste trabalho também participou do momento inicial do encontro, no qual a pesquisa foi apresentada e as cursistas foram convidadas a participar respondendo ao questionário presencialmente. Havia cerca de 40 cursistas, sendo que algumas já tinham respondido o questionário *online*, outras eram novatas no Programa e 11 (onze) haviam cursado as edições anteriores. Todas as 11 professoras responderam o questionário impresso, porém 4 (quatro) não assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o que fez com que os questionários respondidos por elas fossem inutilizados. Portanto, foram considerados 7 (sete) questionários como válidos.

Segundo dados²⁴ encaminhados pela Coordenadora Local, foram inscritos 45 (quarenta e cinco) professores no Pacto 2015, conforme apresentado no Quadro 8 a seguir. Desses, 21 concluíram as edições anteriores e foram convidados a participar desta pesquisa. Os demais (24 professores) não foram convidados, uma vez que não concluíram nenhum curso via Pacto e, portanto, não teriam condições de responder ao questionário avaliando os processos formativos vivenciados naquele momento:

Quadro 8: Professores inscritos no PNAIC em Ponte Nova em 2015

ANO ESCOLAR	2015
Turma 1º Ano	16
Turma 2º Ano	14
Turma 3º Ano	15
Total	45

Fonte: dados da Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova (MG).

Dessa forma, esta pesquisa contou com o retorno de 23 (vinte e três) questionários *online* e 7 (sete) questionários presenciais, ou seja, um total de 30 professores participantes de um universo de 80 professores que já concluíram um ou dois cursos do Pacto (Linguagem e, ou Matemática). Com isso, a taxa de retorno nesta pesquisa foi de 37,5%, considerada como um percentual significativo para o trabalho com os dados, já que extrapolam o percentual de retorno apontado por Marconi e Lakatos (2003, p. 201): “[...] em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.

A partir da aplicação dos questionários, buscou-se a realização de um grupo focal para aprofundar os dados do instrumento, ou seja, buscava-se informações verbais dos cursistas para auxiliar na explicação dos dados advindos do questionário. Diante disso e considerando-se as orientações de Gatti (2005) para grupo focal, foram estabelecidos os seguintes critérios de seleção: 1. Ter respondido ao questionário da pesquisa; 2. Ter concluído os cursos de Língua Portuguesa e Matemática; 3. Estar cursando o Pacto em 2015. Ou seja, os participantes do grupo focal deveriam ser professores que estavam envolvidos com as atividades do Pacto desde o seu início (2013, 2014 e 2015) e que se envolveram com a presente pesquisa. Dessa forma, 13 professores atendiam aos critérios estabelecidos, porém

²⁴ A Coordenadora Local disponibilizou a lista de cursistas do Pacto nos anos 2013, 2014 e 2015, o que permitiu conhecer o número de participantes, bem como identificar aqueles que se envolveram em mais de uma edição.

uma professora foi excluída do convite por ter contato pessoal com a pesquisadora, o que não é indicado para esse tipo de atividade. Portanto, foram convidados, via *e-mail*, 12 (doze) professores para participar do grupo focal, contudo apenas 4 (quatro) deles retornaram o contato indicando interesse de participação na atividade. Pela literatura, o interessante seria a participação de 6 a 10 professores. Sendo assim, a proposição da atividade foi inviabilizada nesta pesquisa em função do número de interessados.

Todavia, mantendo-se o objetivo de aprofundar os dados do questionário a partir de conversas com os professores cursistas, optou-se pela realização de entrevista em grupo (FLICK, 2004; PÁDUA, 2004) em substituição à técnica de grupo focal. Para a realização da entrevista, foi agendado horário comum às 4 (quatro) professoras e local de preferência delas. Estiveram presentes na atividade 3 (três) professoras cursistas, sobre as quais se apresentam alguns dados de perfil no Quadro 9 a seguir:.

Quadro 9: Perfil das Professoras Participantes da Entrevista Coletiva

Professora	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Experiência na Educação
PA1	Feminino	41 a 50 anos	Outras Licenciaturas	21 a 25 anos
PA2	Feminino	21 a 30 anos	Normal Superior	0 a 5 anos
PA3	Feminino	41 a 50 anos	Normal Superior	26 a 30 anos

Fonte: dados obtidos pela pesquisa.

De posse dos resultados, foi iniciado o trabalho de transcrição/tabulação, organização e análise dos dados. No capítulo 3, estes foram organizados a partir dos contextos descritos na abordagem do ciclo de políticas, utilizando-se da ACP como referencial analítico. No capítulo 4, enfatizou-se o contexto da prática do ciclo de políticas, apresentando-se as avaliações dos professores cursistas sobre o PNAIC.

Para o estudo dos dados no capítulo 4, ou seja, para percepção das características dos cursos oferecidos pelo PNAIC e posterior apontamento dos resultados e efeitos desses cursos na ótica dos professores participantes do Programa, objetivou-se compor um espectro de análise para esta pesquisa, delineando-se os aspectos considerados essenciais para a qualidade da formação de professores. Para isso, buscou-se embasamento, especialmente, nos trabalhos de Mizukami (2002), Diniz-Pereira (2007) e Gatti (2008, 2014) sobre formação inicial e continuada; Candau (1996) e Imbérnon (2009) sobre tendências da formação continuada;

García (1999), Imbérnon (2006) e Nóvoa (1995) sobre desenvolvimento profissional; Pimenta (2002), Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2002) sobre saberes docentes.

Diante da literatura mencionada, foi proposto um grupo de elementos a serem considerados na avaliação da formação de professores no estudo ora realizado, eleitos como categorias de análise. É importante ressaltar que os elementos apresentados são indicativos de qualidade que autores do campo de formação docente têm apontado em seus estudos e que foram abordados no capítulo 1 desta tese, especificamente no tópico “Como formar bons professores?”. Por demonstrar os eixos – categorias que sustentaram a análise do PNAIC e seus respectivos critérios, considera-se pertinente rerepresentar o Quadro 3, aqui trazido como Quadro 10²⁵.

Quadro 10: Eixos e critérios de avaliação dos cursos de formação de professores (continua)

Eixo 1. Estrutura da formação	Valorização da formação de professores (plano de carreira) e/ ou incentivos decorrentes dos cursos
	Formadores com adequada formação e investimento na área de atuação
	Postura didática dos formadores favorável à formação de adultos (abertos ao diálogo, consideração do conhecimento e experiência docente no processo de formação)
	Condições adequadas de formação (horário do curso, tempo para estudo, suporte pedagógico – profissional ou material; estrutura física e recursos materiais)
	Número de cursistas por turma que favoreça a troca de experiência e a aprendizagem dos conteúdos abordados
	Adequada duração dos cursos
Eixo 2. Abordagem do Curso	Conteúdo significativo para a prática docente
	Metodologia favorável à incorporação dos conhecimentos aprendidos ao fazer pedagógico
	Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso e que estabeleça uma reflexão sobre a ação docente
	Participação coletiva no desenvolvimento do curso – aprendizagem colaborativa
	Autonomia docente no processo de formação – autoformação
	Atendimento às necessidades formativas dos docentes
	Valorização dos saberes docentes
	Articulação teoria e prática e reflexão sobre a prática

²⁵ Em função da relevância para o contexto de estudo neste ponto do trabalho, está sendo retomado o Quadro 3, já trazido na página 55, seção 1.3. Aqui, ele é apresentado como Quadro 10 em respeito à sequência cronológica de disposição das ilustrações que compõem esta tese.

Quadro 10: Eixos e critérios de avaliação dos cursos de formação de professores (continua)

Eixo 3. Resultados do Curso	Cumprimento dos objetivos propostos
	Rendimento satisfatório dos docentes
	Aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto da prática
	Mudança nos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica
	Satisfação dos docentes

Fonte: elaboração própria.

Entende-se que os elementos apontados não esgotam todas as possibilidades de avaliação dos cursos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mas sinalizam aspectos que têm sido considerados importantes para a qualidade desses.

No que se refere à análise dos dados qualitativos e quantitativos, pode-se dizer que a análise ocorreu paralelamente à sua coleta, fazendo-se uso de análise de conteúdo (FRANCO, 2005) e análise estatística, a partir do Programa Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS®), versão 20.0. Belloni *et al.* (2007), em se tratando da avaliação de políticas, nos dizem que as análises quantitativas e qualitativas utilizadas em um mesmo processo avaliativo possibilitam análises mais consistentes e significativas social e politicamente.

CAPÍTULO III UMA VISÃO DO PNAIC PELA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Neste momento, será utilizada a Abordagem do Ciclo de Políticas como referencial metodológico para a análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A discussão será feita considerando os seguintes contextos: Contexto de Influência; Contexto da Produção do Texto; Contexto da Prática; Contexto dos Resultados e Efeitos. É válido lembrar, como salienta Ball (2009), que os contextos se misturam, se articulam. Portanto, há elementos de um contexto imbricados em outros contextos.

Inicialmente, faz-se uma apresentação e discussão de elementos do contexto de influência que revelam que “alfabetizar é preciso”. Dados da situação da alfabetização no país, aferidos por avaliações internas e externas, têm demonstrado deficiências no processo de escolarização inicial das crianças. A preocupação com a alfabetização tem se revertido em metas e objetivos por meio de planos nacionais como o PDE e PNE. A formação de professores alfabetizadores representa estratégia para concretização desses objetivos e metas. Nesse contexto, surge o PNAIC. Este capítulo foi constituído a partir de dados das entrevistas com a Coordenadora da UFJF, da UFPE, documentos relativos ao PNAIC e estudos sobre o Pacto.

Em seguida, abordam-se os documentos e materiais que instituem e compõem o Programa, buscando-se revelar as formas de produção e conteúdos dos textos da política. São analisados os seguintes documentos que dispõem sobre o Programa: Portaria MEC nº 1.458/2012; Portaria MEC nº 867/2012; Medida Provisória nº 586/2012; Portaria MEC nº 90/2013; Lei nº 12.801/2013; Resolução MEC/FNDE nº 4/2013; Resolução MEC/FNDE nº 12/2013; Portaria MEC nº 153/2016; Portaria MEC nº 154/2016; Portaria MEC nº 155/2016. Também são considerados materiais do Programa que apresentam o PNAIC, a concepção de formação de professores, a organização e o desenvolvimento dos cursos, quais sejam: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece”; “Formação do Professor no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”; “Formação do Professor Alfabetizador – Caderno de Apresentação”; “Apresentação – Alfabetização Matemática”; “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização - Caderno de Apresentação”. É válido ressaltar que a pesquisa sobre esses materiais foi favorecida pelas informações constantes na página eletrônica²⁶ do PNAIC, que apresenta toda a documentação

²⁶ <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

relacionada ao Programa. Acrescento a esses dados, os oriundos das entrevistas com a Coordenadora da UFJF e a Coordenadora da UFPE.

Posteriormente, é enfatizado o processo de implementação do Pacto no município de Ponte Nova, discutindo-o a luz de outros estudos que também abordam o PNAIC. Discorre-se sobre o processo de adesão do município, da escolha dos orientadores de estudo, da inscrição e receptividade pelos professores alfabetizadores, dos processos de formação dos OES e dos PAS, das potencialidades e limitações do Programa. Os dados são provenientes das entrevistas com as Orientadoras de Estudo (OE1 e OE2) e com as Coordenadoras (Local, UFJF e UFPE).

Finalizando a discussão do capítulo, são analisadas as decorrências da implementação do Pacto no município de Ponte Nova a partir das falas das OEs e Coordenadoras sobre as contribuições para a prática pedagógica, resultados do Programa, seus efeitos indiretos e importância para a educação municipal.

No que se refere aos estudos sobre o PNAIC, especialmente retratados nos capítulos 3 e 4 desta tese, realizou-se uma busca *online* a fim de localizar materiais que auxiliassem na discussão dos dados. Faz-se oportuno dizer que, em função de o Programa ser uma iniciativa recente, criado em 2012, com formações de professores alfabetizadores a partir de 2013, foi localizado um baixo número de pesquisas que o abordam. Além disso, muitos dos trabalhos encontrados apresentam resultados de trabalhos iniciais que pretendem serem completados com o passar dos anos. Muitos estudos possuem característica de descrição dos documentos oficiais, alguns avançam na análise desses documentos, já outros apresentam pesquisa de campo com recortes bem definidos, seja com relação aos participantes da pesquisa (orientadores de estudo, professores alfabetizadores), aos cursos (Linguagem ou Matemática), ao locus de sua realização. Dos 26 (vinte e seis) artigos encontrados, 12 (doze) possuem caráter descritivo/analítico do Programa e 14 (catorze) apresentam resultados de pesquisa que envolvem a implementação do Pacto. Uma breve descrição dos trabalhos encontrados²⁷ está disposta no Quadro 11 a seguir:

²⁷ Material levantado por meio de pesquisa eletrônica em anais de eventos que tratam da formação de professores (Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (UNESP), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) ou da alfabetização (Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF). Além disso, utilizamos as ferramentas de busca do Scielo, Google acadêmico e Google. Algumas palavras-chaves utilizadas na busca foram “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”; “PNAIC”; “PNAIC + scielo”.

Quadro 11: Trabalhos sobre o PNAIC (continua)

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	TIPO DE PESQUISA
A formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: do Pró ao Pacto	Laynara dos Reis Santos Zontini	2014	Documental.
A formação de professores alfabetizadores de Escolas Públicas Municipais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz; Ilsa do Carmo Vieira Goulart	2015	Pesquisa de campo com grupo de professores alfabetizadores do 2º ano escolar de escolas públicas da cidade de São João del-Rei.
A formação de professores para o ensino de estratégias de leitura no “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”	Vania Kelen Belão Vagula	2014	Pesquisa documental e bibliográfica do caderno de apresentação e das unidades 1 a 7 de Linguagem.
A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Elaine Eliane Peres de Souza	2014	Documental.
Alfabetização e Letramento: Algumas concepções sob o olhar de orientadoras de estudo do PNAIC	Carmen Regina Gonçalves Ferreira; Rosiani Teresinha Soares Machado	2014	Pesquisa de campo com 23 orientadoras de estudo, em 2013.
A política de formação de alfabetizadores e a implementação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Elianeth Dias K. Hernandez; Ana Paula Pereira de Oliveira	2014	Pesquisa documental nos materiais de apresentação do Programa e análise da bibliografia de referência dos cadernos de 2013.
Avaliação dos orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), polo Iguatu, Ceará	Lídia Azevedo de Menezes; Adriana Eufrásio Braga; Débora Aldyane Barbosa Carvalho; Nicolino Trompieri Filho	2014	Pesquisa do documento de apresentação do Programa e Pesquisa de Campo com 24 (vinte e quatro) orientadores de estudo.
Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Magaly Quintana Pouzo Minatel; Sandra Mara Castro dos Santos; Sandra Regina Kirchner Guimarães	2015	Pesquisa documental e de campo.
Avaliação nacional da alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apontamentos de uma pesquisa	Claudia de Souza Lino	2015	Pesquisa de campo.
Diálogos com professores da educação básica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções iniciais	Giovana Carla Cardoso Amorim	2015	Pesquisa de campo com 5 professores da rede pública de ensino de Mossoró/RN.

Quadro 11: Trabalhos sobre o PNAIC (continuação)

Dissonância entre as ações governamentais (PNAIC e PCNs) brasileiras em alfabetização e as evidências científicas	Daniella de Aguiar Guisso	2013	Pesquisa bibliográfica e documental.
Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Viviane Carrijo Pereira	2015	Pesquisa documental sobre caderno de apresentação do Programa.
Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Arlene de Paula Lopes Amaral	2015	Relato de experiência.
Formação continuada em rede: concepções verbalizadas pelo professor formador e orientador de estudos do “PNAIC”	Suzaní dos Santos Rodrigues	2015	Pesquisa de campo com formadores e orientadores de estudo no município de Camaragibe/PE.
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a educação plena: dialogando com a alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental	Raqueline Brito dos Santos; Robson Vinicius Cordeiro; Antonio Donizetti Sgarbi	2014	Pesquisa bibliográfica e documental.
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea	Rosiméri Hermes; Sandra Regina Simonis Richter	2014	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo com professores da rede municipal do Vale do Rio Pardo/ RS.
O Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência responsiva	Elizabeth Orofino Lucio	2013	Pesquisa bibliográfica e documental.
O Programa “Alfa e Beto” e o PNAIC no cenário das políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso do Sul: (im)possibilidades teóricas?	Sandra Novais Sousa; Fernando Fidelis Ribeiro; Eliane Greice Davanço Nogueira	2015	Pesquisa documental e pesquisa de campo.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Programa ou política pública de formação continuada de professores alfabetizadores?	Regilane Gava Lovato	2015	Pesquisa documental.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma política de formação docente no Estado de concepção neoliberal	Sônia Cláudia Barroso da Rocha; Michelle de Freitas Bissolli; Arminda Rachel de Botelho Mourão	2014	Pesquisa documental do caderno de apresentação do Pacto.

Quadro 11: Trabalhos sobre o PNAIC (conclusão)

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise	Iza Cristina Prado da Luz; Diana Lemes Ferreira	2013	Pesquisa documental.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre formação continuada, Matemática e Currículo	Viviane Rosa de Lima Ribeiro Castiglioni; Antônio Henrique Pinto	2015	Pesquisa documental do caderno de apresentação de Matemática e pesquisa de campo em um município da Grande Vitória – ES, com professoras cursistas em 2014.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a formação continuada	Tarcyla Coelho de Souza Marinho; Lúcia Maria Freire Beltrão	2015	Pesquisa documental e Pesquisa de campo com professores cursistas do PNAIC em 2013 no município de Santa Cruz Cabralia – Bahia.
PNAIC e suas traduções – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo	Bonnie Axer; Roberta Rosário	2015	Pesquisa documental acerca dos livros introdutórios – Unidade 1 do Ano 1, Ano 2, Ano 3.
Políticas Públicas de Alfabetização – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – da Teoria à Prática	Carine Ferreira Machado Virago	2014	Relato de Experiência.
Reflexões da formação continuada na docência de professores alfabetizadores: uma análise do contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Fernanda Nunes Ferreira; Michel da Costa	2014	Pesquisa de campo com 7 professoras alfabetizadoras de uma escola pública municipal de Cubatão/SP participantes do PNAIC em 2013.

Fonte: elaboração própria.

Somam-se a esses trabalhos a tese de doutoramento de Giovanna Rodrigues Cabral, intitulada “Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação”, defendida em 2015 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e a Edição Especial da Revista Educação em Foco da Universidade Federal de Juiz de Fora sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, também publicada em 2015. Interessantes trabalhos foram organizados pelo Grupo de Pesquisa Leetra do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, que contempla coletânea de material de apoio ao curso com relatos de experiência, apresentação de trabalhos de participantes do PNAIC e de alunos dos diversos municípios que compõem o polo.

Dito isso, passa-se à discussão do PNAIC considerando o Ciclo de Políticas como aporte para sua compreensão.

3.1 ALFABETIZAR É PRECISO!

Inicia-se esta seção com os seguintes dizeres: “[...] Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira nenhum é mais estratégico e decisivo que garantir a plena alfabetização de nossas crianças” (BRASIL, 2012e, p. 4). Essa afirmação revela que no cenário nacional “alfabetizar é preciso”. Nesse contexto, emerge o PNAIC como programa de formação continuada de professores que visa a oferecer suporte aos docentes no processo inicial e fundamental para a escolarização, a alfabetização.

O PNAIC surge no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, especialmente no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A Portaria que cria o Programa estabelece que:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico. (BRASIL, 2012g, p. 22)

Em 2007, o Governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação como um conjunto de ações para atender as demandas educacionais dos entes federados, oferecendo oportunidades para que cumpram as metas do Compromisso e, conseqüentemente, conquistem a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais pela dimensão da evolução do IDEB. A alfabetização representa um dos quatro eixos norteadores do Plano. Naquele momento, uma das ações do PDE, no que se refere à melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, foi o oferecimento, aos estados, distrito federal e municípios, do Programa Pró-Letramento.

Conforme dados desta pesquisa, coletados por meio de entrevistas com a Coordenadora da UFPE e a Coordenadora da UFJF, o PNAIC surge em 2012, impulsionado pela necessidade de melhoria da qualidade da educação, em especial da alfabetização, tendo em vista os resultados insatisfatórios de avaliações em larga escala e dos dados oficiais sobre a situação da alfabetização no país, bem como a necessidade do atingimento de metas para sanar as deficiências evidenciadas. Sobre esse aspecto, assim afirmam:

O Ministério da Educação, em 2012, junto com sua equipe decidiu que iria desenvolver, em âmbito nacional, um grande programa voltado para a melhoria da educação, mais especificamente voltado para a alfabetização. A decisão foi decorrente dos resultados das avaliações internacionais e nacionais do final do Ensino Fundamental e das sinalizações da UNDIME e CONSED sobre tal necessidade. (COORDENADORA UFPE)

O contexto é a preocupação em que o Brasil não continue produzindo analfabetos. Tem dois problemas, tem um problema que é 13 milhões de analfabetos adultos e o outro problema a torneira continua aberta, as escolas continuam produzindo analfabetos plenamente, que não apropriaram do sistema de escrita alfabético. [...] e o PNAIC, eu acho que ele vem também em decorrência do Plano Nacional de Educação, as metas que você tem que alfabetizar as crianças até determinado ano. (COORDENADORA UFJF)

Tais afirmações vão ao encontro do conteúdo disposto no caderno de apresentação da formação do Pacto em 2015, conforme se observa a seguir:

Diante do diagnóstico apontado pelos resultados da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do PISA, que identificaram os desafios na alfabetização das crianças até os oito anos de idade, e em atendimento à Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, este Ministério [da Educação] implementou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em parceria com estados e Municípios e Distrito Federal. [...] O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de ‘alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico’. A Meta 5 do Plano Nacional de educação, Lei nº 13.005/2014, reforça este aspecto ao determinar a necessidade de ‘alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade’. (BRASIL, 2015b, p. 19, grifos no original)

Dados do INEP indicam que as médias nacionais na Prova Brasil – anos iniciais, em 2011, foram 190,6 pontos em Língua Portuguesa, pontuação que situa o desempenho no nível 3 num total de 9 níveis, e 209,6 pontos em Matemática, que consiste no nível 4 num total de 12 níveis. No que se refere ao PISA, ano de 2012, o Brasil se situa no nível 2 em todas as áreas (Leitura, Matemática, Ciências), numa escala que chega a 6. Os dados revelam a fragilidade do sistema educacional brasileiro no que se refere à aprendizagem de conteúdos escolares por crianças e jovens. Nesse sentido, Alvim (2015) esclarece:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa insere-se em um contexto mais amplo de implementação de políticas públicas que se delineiam em torno do compromisso com a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro em direção à superação do fracasso escolar. (ALVIM, 2015, p. 240)

A Coordenadora da UFJF pontua que a preocupação com a alfabetização e com a formação de professores que atuam nesse segmento não emergiu em 2012 a partir do Pacto,

ou seja, esse movimento, essa trajetória, teve início anos antes e com o desenvolvimento de outros Programas. Portanto, o PNAIC insere-se numa linha de continuidade de ações que visam a sanar o problema da alfabetização no Brasil, conforme demonstrado em suas palavras:

O que mobilizou o Governo federal foi o alto índice de crianças que não estão plenamente alfabetizadas até o 3º ano. Essa constatação começa no governo Fernando Henrique com o PROFA [...] a gente vê que houve um movimento ali em termos de Governo federal de se investir no professor alfabetizador em termos de política em nível nacional. Aí a gente vê o Pró-Letramento entrando e o Pró-Letramento ele entra como uma política [...] só que ela não aconteceu no país inteiro ao mesmo tempo, ela foi sendo em focos, em lugares que era mais necessária a ação da formação continuada e aí depois ampliou para o país inteiro. E aí o PNAIC ele veio como uma decorrência mesmo do Pró-Letramento, a gente teve uma reunião no Ministério da Educação exatamente nos explicando que iniciáramos um Programa que seria uma continuidade do Pró-Letramento. (COORDENADORA UFJF)

Nesse sentido, Ansiliero e Rosa (2014) apontam que a linha de ação do MEC no que se refere à alfabetização e letramento tem sido a opção por programas de formação continuada de professores que buscam oferecer suporte técnico e financeiro e, não raro, definir cronogramas e metodologias. Dessa forma, destacam as iniciativas nas últimas décadas do governo federal: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento e o PNAIC. A implementação das ações depende de adesão dos estados e municípios e da parceria com as universidades.

Cabral (2015) também aborda o PNAIC numa linha de continuidade de outros programas de formação direcionados aos professores alfabetizadores:

O PNAIC constitui-se como uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores dos anos iniciais, que teve início em 2001 com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, criado pelo MEC, para orientar as ações educativas da alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, foi implantado o Pró-Letramento, iniciado em 2005, no país, e em 2008, na região sudeste. Neste momento, temos o fortalecimento dessas políticas com o PNAIC, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo e não uma ruptura. (CABRAL, 2015, p. 126)

Sobre a relação Pró-Letramento e PNAIC, é válido apontar que:

O MEC considerou o programa [Pró-Letramento] bem-sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados

dos estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A melhoria no desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no ‘Pró-Letramento’. (BRASIL, 2015b, p. 15, grifo no original)

Ansiliero e Rosa (2014) relatam ainda sobre a origem do Pacto, vinculando-o a um Programa de Formação no âmbito estadual:

[...] a inspiração para o PNAIC tem sua essência em um programa desenvolvido pelo governo do Ceará, no município de Sobral, que buscava a eliminação do analfabetismo. Iniciado em 2004, o programa de erradicação do analfabetismo foi assumido em 2007, no âmbito estadual, e denominado Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC). (ANSILIERO; ROSA, 2014, p. 195)

Essa informação é confirmada pela fala do ministro Aloízio Mercadante, em 14 de dezembro de 2015, no encontro dos secretários da educação estaduais do Nordeste, realizado em Fortaleza, quando o MEC lançou novo ciclo do PNAIC, específico para as regiões Norte e Nordeste, previsto para 2016. A reportagem²⁸ informa “[...] O Ceará foi o estado nordestino mais bem avaliado na ANA 2014, apresentando os melhores índices de leitura, escrita e matemática. Lá também nasceu o projeto que inspirou a criação do Pnaic”. A mesma reportagem traz a seguinte fala do ministro: “[...] Nós montamos o Pnaic inspirados no Ceará, na experiência exitosa do Ceará, iniciada em 2007 com o Pnai (Programa de Alfabetização na Idade Certa, de iniciativa do governo estadual) (BRASIL, 2015c, p. 1).

No entanto, o documento do PNAIC que aborda o contexto de surgimento do Programa não explicita essa relação e assim informa:

A princípio, a proposta de formação foi elaborada para atender todos os estados do Nordeste e o Pará e da região Norte, portanto, 10 estados, articulando com as universidades responsáveis pelo PRÓ-LETRAMENTO. **Convidamos o Centro de estudos em educação e Linguagem – CEEL da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE para elaborar uma proposta para a formação, inicialmente pensada para dois anos.**

A proposta inicial de formação apresentada pelo CEEL/UFPE 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

²⁸ BRASIL. MEC. Pacto pela alfabetização vai focar no Norte e Nordeste, com inspiração no sucesso do Ceará. 14/12/2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=32791>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

atendidos nos 10 estados. Assim, a proposta foi apresentada ao então Ministro da educação, Aloísio Mercadante, em novembro de 2011.

Naquele momento, a decisão do Ministro sobre o programa considerou a necessidade de universalização do processo de formação. Assim, o PNAIC deveria ser um programa nacional, envolvendo todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país e que deveria também incluir as escolas do campo. A partir desta decisão, iniciamos um esforço de expansão do número de universidades que poderiam participar da formação proposta pelo PNAIC, com o objetivo de ter pelo menos uma Universidade responsável pela formação em cada estado da Federação. Então, ao final do ano de 2012, convidamos as universidades públicas para desenvolverem uma proposta de formação, que, futuramente, se tornaria o PNAIC. (BRASIL, 2015a, p. 20)

A Coordenadora do PNAIC na Universidade Federal do Pernambuco, agente central no processo de formulação do Programa, tece comentários sobre a influência de experiências internacionais ou locais para a criação do Pacto:

O PNAIC surgiu por uma avaliação do MEC de que havia problemas com o processo de alfabetização inicial. Algumas propostas foram discutidas pela equipe deles. Algumas empresas privadas disputavam a possibilidade de assumir esse papel. Mas, no MEC, algumas pessoas defenderam que deveriam ser as universidades públicas. Então, recorreram aos projetos que tinham sido submetidos ao MEC no Edital da Rede Nacional de Formação de Professores. Eles então, dentre os projetos, selecionaram o que tinha sido encaminhado pela UFPE.

Na época, a experiência do Ceará foi tomada como uma das referências, mas optaram por manter alguns desenhos gerais do que estava sendo feito, mas não adotaram o modelo de formação de professores, pois consideraram que o que tínhamos submetido atenderia melhor a um programa nacional. (COORDENADORA UFPE)

Sobre o PNAIC ser inspirado no PAIC, a Coordenadora na UFJF assim pontua: “[...] eu creio que sim, por causa até mesmo da sigla, inspirado talvez na sigla, mas na parte pedagógica, de forma alguma, porque infelizmente o material que eles apresentam [...] é totalmente prescritivo”. A Coordenadora tece uma crítica aos programas de caráter prescritivo, ou seja, aqueles que descrevem para o professor os procedimentos de seu trabalho de maneira uniforme e diretiva. Entretanto, alguns autores (CABRAL, 2015; LOVATO, 2015; RIBEIRO; ALBUQUERQUE, 2015) sinalizaram essa característica nos materiais de formação do Pacto, algo que não foi investigado nesta pesquisa, que se preocupa com as avaliações que os professores cursistas fazem do Programa.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi instituído a partir de diagnóstico sobre a realidade da aprendizagem de leitura e escrita de crianças da 2ª série (3º ano) do ensino fundamental, da formação dos professores alfabetizadores no Estado do Ceará e das práticas docentes e condições de trabalho desses. O diagnóstico revelou que apenas 40%

dos alunos estavam alfabetizados, além de fragilidades nas condições de trabalho dos professores e na formação docente. A condução do diagnóstico se deu pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Undime do Ceará, o INEP, a Secretaria de Educação Básica do Ceará. (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009).

A descrição do PAIC no estudo de Gatti, Barretto e André (2011) conduz à sinalização de algumas semelhanças entre os Programas PAIC e PNAIC, tais como: a ideia de Pacto; o foco na alfabetização; a meta de alfabetizar todos os alunos da rede pública de ensino até os 7 anos de idade (PAIC e 8 anos no PNAIC); o oferecimento de materiais pedagógicos; o estabelecimento de eixos prioritários.

Portanto, o PNAIC pode ter tido o PAIC como inspiração ou referência em determinados aspectos, como a finalidade, o desenho, nome do Programa. Porém, segundo a Coordenadora da UFPE e a Coordenadora da UFJF, o modelo de formação foi construído em outras bases.

Nota-se, ainda, pela fala da Coordenadora da UFPE, a influência da equipe da Universidade Federal de Pernambuco na proposição do projeto de formação a ser adotado pelo Governo federal e a não aceitação da influência proveniente de setores de iniciativa privada. Sobre esse último aspecto, Ball (2009) nos alerta que a política se tornou um grande negócio, e o setor privado tem se tornado um dos principais atores no processo de interpretação das políticas.

O professor Luiz Carlos de Freitas (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP) vem discutindo frequentemente²⁹ os anseios mercadológicos e a educação, os incentivos à privatização, as parcerias público-privadas ou com organizações sociais. A partir de diversas experiências estaduais e municipais, o educador citado tem descrito a inserção da iniciativa privada no planejamento e gestão da educação por meio de convênios para gestão de unidades escolares, propostas de privatização de escolas, consultorias, vendas de ferramentas e recursos para a formação de professores e aprendizagem dos alunos, prestação de serviços terceirizados de treino de estudantes para os testes de larga escala, entre outros.

Além disso, o documento “Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”³⁰ (BNCC), elaborado por equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à

²⁹ Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Disponível em: < <http://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>. Acesso em 14 jan. 2016.

³⁰ ABdC; ANPED. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/posicionamentobnccanpedeabdc.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED), por meio do Grupo de Trabalho (GT) 12: Currículo, e à Associação Brasileira de Currículo (ABdC) posiciona-se contrariamente a BNCC. Como justificativa, considera que, subjacente à proposta, está a ideia de “uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores”, tríade esta orientada por interesses de mercado, que tem provocado, por exemplo, a privatização do ensino em experiências internacionais.

A questão do financiamento, presente nas reformas educacionais, tem levado a esfera econômica a aproximar-se cada vez mais da educação, seja pelos princípios de eficiência, produtividade, relações de mercado, mobilização de recursos do setor privado, parcerias público-privadas, privatizações, entre outros (GAJARDO, 2012; BROOKE, 2012).

Os interesses privados pela coisa pública também se evidenciam no cenário do PNAIC, como relata a Coordenadora na UFJF:

A gente sabe que tem muitas editoras alucinadas querendo publicar material para o PNAIC por ser mais dinheiro, só em Juiz de Fora estou publicando 5 cadernos para o meu grupo, 5 x 4.125, são mais de 20.000 cadernos só no polo de Juiz de Fora, só um polo. Também tem interesse particular das pessoas de colocar a mão nesse dinheiro, vamos dizer assim. (COORDENADORA UFJF)

Referindo-se a setores, grupos que têm exercido ou tentado exercer influência sobre o PNAIC, a Coordenadora da UFPE complementa:

O PNAIC vem sendo desenvolvido pelo MEC, com a responsabilidade das universidades e das secretarias de educação.

Desde o início, há uma disputa com setores da iniciativa privada, que vendem serviços a secretarias de educação. A mídia frequentemente tenta desqualificar o que vem sendo feito pelas universidades para dar espaço à venda de produtos de várias empresas.

Algumas secretarias de educação compram pacotes de materiais e de formação de professores e gostariam que o MEC fizesse o pagamento das bolsas para os professores participarem desses projetos. (COORDENADORA UFPE)

Gatti, Barretto e André (2011) apontam os riscos da parceria público-privada no que tange à aquisição e uso de programas e materiais pedagógicos:

No que se refere à parceria com instituições privadas, que trabalham, predominantemente, com programas e materiais pedagógicos próprios, há que se atentar para o fato de que a autonomia do(a) professor(a) pode tornar-se mais restrita. No tocante aos materiais projetados por essas instituições, observa-se que a prática pedagógica tende a ser uniformizada, as diferenças nos percursos de aprendizagem podem ser desconsideradas e os professores podem assumir o papel

de executores de projetos de ensino elaborados por outros. Nesse sentido, delinea-se um possível contexto de neotecnicismo pedagógico, onde o(a) professor(a) se vê alijado(a) de pensar, propor e praticar educação, afastando-se, cada vez mais, do potencial criativo que envolve a função docente. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 194)

A Coordenadora da UFJF esclarece que o Pacto é um Programa aberto para receber influências que se coadunam às concepções do Programa, descritas na seção seguinte deste texto:

Quando você vem com uma proposta que é boa, você tem como acoplar a proposta ao PNAIC. O PNAIC está aberto para a entrada de outras pessoas, ele não está aberto para programas que sejam impositivos ou descritivos ou prescritivos. Para isso, o grupo é muito consensual, nós nunca vamos admitir que o PNAIC seja um trabalho de prescrição de atividades, vai contra nossa concepção filosófica, pedagógica, psicológica e tudo mais. (COORDENADORA UFJF)

Pelos dados evidenciados, é possível afirmar que o PNAIC surge em um contexto no qual há um alerta de que a alfabetização das crianças se faz necessária em cumprimento às metas do PDE e PNE. Dessa forma, sofreu influências nacionais e internacionais em termos de informações sobre a alfabetização que impulsionaram a criação do Programa. Além disso, está situado numa linha de continuidade de programas de formação do Governo federal, tendo tido como antecedente o Pró-Letramento, no qual se baseou em certa medida. Pode-se dizer também que experiências estaduais e municipais podem ter sido, de alguma forma, influência para o PNAIC, como o caso do PAIC. Outros grupos e setores de iniciativa privada demonstram interesse pelo Programa, o que tem sido rejeitado por grupos no MEC e pelas universidades participantes – estas as principais representantes no processo de produção do texto da política – como se demonstra na seção a seguir.

3.2 O PNAIC EM TEXTOS

Este tópico está organizado em quatro pontos: caracterização do PNAIC; surgimento da proposta de formação; concepção de formação continuada do Programa; cursos e materiais de formação. Pretende-se, com isso, contextualizar, apresentar e discutir o Pacto a partir de seus textos, dos documentos que o instituem e dos materiais de formação. É válido destacar que não foram empreendidas leitura e análise de todos os cadernos de formação do Programa, quase 60 (sessenta) cadernos, em função dos objetivos deste estudo. Dessa forma, apenas os

cadernos de apresentação do PNAIC e dos cursos de Linguagem, Matemática e Interdisciplinaridade foram utilizados.

Conhecer a política em textos é importante, pois o sucesso dessa, dado pela consecução de seus objetivos, não apenas se materializa pela via da implementação, mas se relaciona intrinsecamente com o seu desenho. Um bom desenho, no caso do Programa PNAIC (concepções, estrutura, organização dos cursos, ênfases do curso), influi no alcance do objetivo, que é contribuir com a formação docente para que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

3.2.1 Caracterização do Programa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pacto) foi instituído pelo Ministério da Educação no âmbito do PDE³¹, considerando, especialmente, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em sua segunda diretriz, que dispõe sobre “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”³² (BRASIL, 2007, p. 1). Nesse sentido, pode-se dizer que:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012e, p. 6)

Para atingir esse propósito, as ações do Pacto têm como objetivos:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e 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, 2012g, p. 1)³³.

³¹ O PDE faz parte do cenário de influência do PNAIC e também está presente nos textos do Programa. Esse é um exemplo de que o ciclo de políticas não tem fases estanques: influência e produção de textos se misturam, sendo contextos imbricados.

³² Decreto nº 6.094/2007, art. 2º, inciso II.

³³ Art. 5º, Portaria MEC nº 867/2012.

Considerando-se os objetivos do Programa, sua estrutura se organiza em quatro eixos de atuação: Formação; Materiais Didáticos; Avaliação; Gestão, Mobilização e Controle Social, descritos a seguir.

A **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores** visa a apoiar os docentes que atuam no ciclo inicial de alfabetização (1º, 2º, 3º ano escolar do ensino fundamental), no planejamento das aulas e na utilização dos materiais ofertados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012f³⁴; BRASIL, 2013c³⁵). A Formação caracteriza-se por meio de dois processos: a formação dos professores alfabetizadores e a formação e construção de uma rede de professores orientadores de estudo (BRASIL, 2012g). Em ambos os momentos, ocorre de forma presencial e utiliza-se de materiais fornecidos pelo Ministério da Educação, elaborados pelas universidades parceiras.

O eixo dos **Materiais Didáticos** consiste na disponibilização, pelo MEC, de diversos tipos de materiais às escolas, quais sejam: livros didáticos e manuais do professor referentes ao ciclo inicial de alfabetização; obras pedagógicas; jogos pedagógicos e tecnologias educacionais destinados à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores. A distribuição de alguns tipos desses materiais é feita a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)³⁶.

O eixo da **Avaliação**, no âmbito das ações do Pacto, engloba as seguintes atividades: avaliação do nível de alfabetização dos estudantes do 2º ano escolar do ensino fundamental, no início e ao final do ano letivo, por meio da Provinha Brasil; disponibilização de sistema informatizado para inserção dos resultados da Provinha Brasil; análise amostral dos resultados da Provinha Brasil pelo INEP, ao final do ano; avaliação do nível de alfabetização dos estudantes do 3º ano escolar do ensino fundamental, de maneira censitária, aplicada pelo INEP (art. 9, inciso I a IV, Portaria nº 867/2012).

Faz-se oportuno destacar que a Provinha Brasil³⁷, instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, produzida e distribuída pelo INEP desde 2008, é um instrumento que visa a favorecer o diagnóstico da alfabetização das crianças que já vivenciaram o primeiro ano do ciclo de alfabetização e devem estar alfabetizadas ao final do terceiro ano. A utilização do instrumento pelas Secretarias de Educação é opcional, mas, ao que parece, a partir do

³⁴ Art. 1º, Portaria MEC nº 1.458/2012.

³⁵ Art. 2º, Resolução MEC/FNDE nº 4/2013.

³⁶ Art. 8º, inciso I a V, Portaria MEC nº 867/2012 (BRASIL, 2012f).

³⁷ <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>.

momento que é vinculada ao Pacto, torna-se obrigatória nas escolas participantes do Programa. Ou seja, a Provinha Brasil ficou condicionada ao PNAIC.

Para a avaliação do nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental, o INEP pretende aplicar, anualmente e de forma censitária, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O instrumento de avaliação, além dos testes de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, conta com questionários contextuais. A correção e a análise dos instrumentos são feitas pelo INEP³⁸.

Segundo Micarello (2015), a avaliação recebe centralidade nos processos que visam ao alcance de metas, como é o caso do PNAIC, pois

é instrumento fundamental para o monitoramento de metas educacionais, sejam aquelas estabelecidas pelo professor em relação aos seus alunos, sejam definidas no âmbito dos sistemas de ensino em relação a uma população mais ampla – de um município, de um estado, do país. (MICARELLO, 2015, p. 65)

O eixo da **Gestão, Mobilização e Controle Social** engloba um arranjo institucional para a gestão das ações do Pacto em diferentes instâncias e níveis de decisão. Conta com Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional, Coordenação Estadual, Coordenação Municipal. Esta última deve envolver os conselhos escolares, os conselhos de acompanhamento e controle social da educação, a sociedade civil organizada e a mobilização da comunidade escolar (art. 10, inciso I, alíneas a, b, c, d, Portaria nº 867/2012) no gerenciamento das ações do Pacto o Conselho Municipal de Educação.

Acredita-se que a intenção de trazer a participação popular para o processo educacional tem a ver com a responsabilização pelos resultados. O vídeo³⁹ institucional do PNAIC reafirma a necessidade de envolvimento de múltiplas ordens: “[...] Este desafio [superar o fracasso na alfabetização] exige soluções que ultrapassam os limites de um governo. Exige amplo pacto entre governantes, educadores, pais e toda sociedade: um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PACTO, 2012, [s.p.]). Ou seja, a responsabilidade por essa tarefa não é apenas do poder central e dos entes federativos subnacionais, como reafirmado em outro trecho: “[...] Este compromisso é do governo federal, dos estados e municípios. É dos professores, pais e gestores escolares. Este compromisso é do Brasil e de todos os brasileiros” (PACTO, 2012, [s.p.]). Coloca, assim, o

³⁸ <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>

³⁹ Vídeo Institucional PNAIC: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=33&v=gAOoh9VmXd8>. Acesso em: 19 jan. 2016.

peso da responsabilização sobre todos. A esse respeito, assim expressa documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece”:

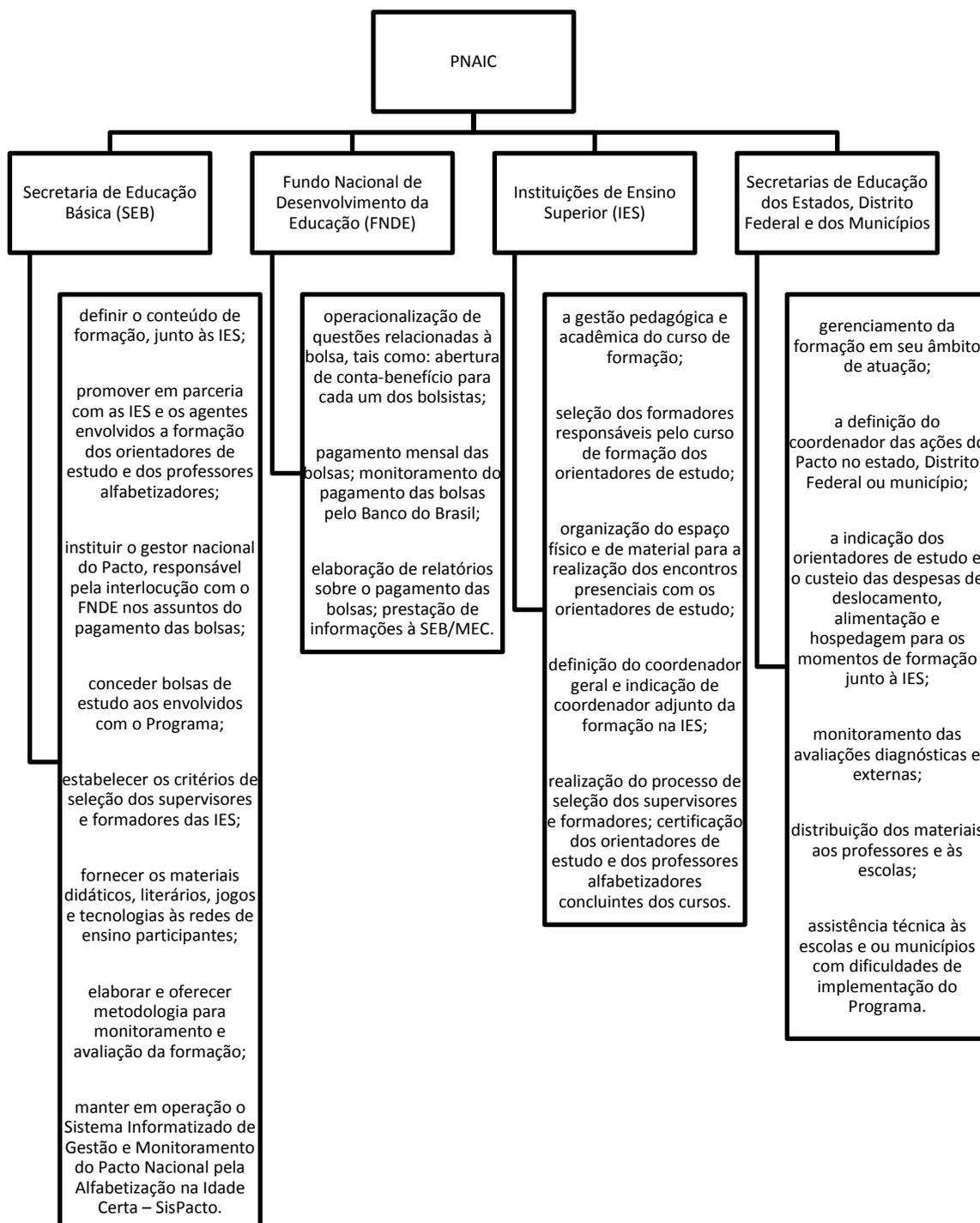
Sabemos que todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver. Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, escolas, professores, famílias, e a mobilização vigilante de toda a sociedade. É um direito de cada uma delas e um dever de todos nós (BRASIL, 2012e, p. 4)

A composição do Pacto por meio dos quatro eixos foi avaliada de maneira positiva por Cabral (2015) ao comparar o PNAIC com outros programas de formação de alfabetizadores do Ministério da Educação, o PROFA e o Pró-Letramento. Aponta, dessa forma, o Pacto como uma proposta mais robusta:

A diferença é que essa é uma política educacional mais aprofundada e sedimentada em quatro eixos que se complementam: o processo de formação, o de avaliação, a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno e a mobilização e controle sociais. (CABRAL, 2015, p. 126)

No âmbito do Pacto, a estrutura da formação é composta pelos seguintes agentes: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Instituições de Ensino Superior; Secretarias de Educação dos estados, do distrito federal e dos municípios. Algumas atribuições e responsabilidades desses órgãos estão descritas na Figura 1 a seguir:

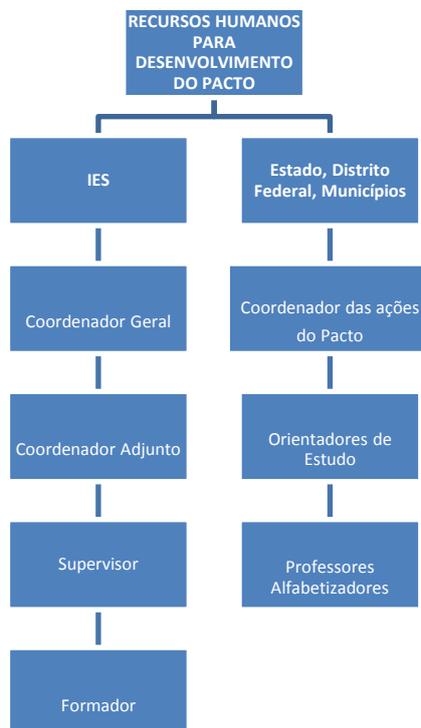
Figura 1: Competência dos Agentes de Formação do Pacto



Fonte: elaboração Própria com base na Portaria 4/2013, art. 7º, incisos I a IV.

Para a operacionalização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, são utilizados recursos humanos no âmbito das IES e no âmbito dos estados, Distrito Federal e município, conforme demonstrado na Figura 2:

Figura 2: Recursos humanos para desenvolvimento do PNAIC



Fonte: elaboração própria.

Nota-se, pelo disposto nas Figuras 1 e 2, que o PNAIC engloba uma ampla e diversificada estrutura, em termos de órgãos e profissionais, para desenvolvimento do Programa. Observa-se, também, pela Figura 1 anterior e pelos Quadros 12 e 13 seguintes, que as responsabilidades sobre o Programa foram compartilhadas, em um regime de colaboração, assim como as decisões foram descentralizadas. Exemplo disso é a presença de um coordenador nos estados e municípios, ou seja, a gestão do Pacto mais próxima da realidade local.

No Quadro 12, estão descritas algumas funções de cada um dos atores do Programa no âmbito da IES, bem como está apresentada a forma de seleção dos mesmos e os valores das respectivas bolsas de apoio e estudo:

Quadro 12: Detalhamento sobre atores do Programa no âmbito da IES (continua)

RECURSOS HUMANOS	ATRIBUIÇÕES	FORMA DE SELEÇÃO	VALOR DA BOLSA
<u>Coordenador geral</u>	Coordenação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras; escolha do coordenador adjunto; processo de seleção dos supervisores e formadores; gestão do curso e o cumprimento das metas pactuadas com o MEC e com os sistemas de ensino; elaboração e envio de relatórios acerca da formação pelo SisPacto; coordenação do processo de certificação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores.	Indicado pelo dirigente máximo da IES, tendo em vista os seguintes critérios: ser professor efetivo, com experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica e titulação de mestrado ou doutorado.	R\$ 2.000,00 (dois mil reais)
<u>Coordenador adjunto da IES</u>	Coordenação acadêmica da formação; organização dos encontros presenciais, das atividades pedagógicas, dos calendários acadêmicos e administrativo juntamente com as Secretarias de Educação e seus respectivos coordenadores; homologação dos cadastros dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores; solicitação de pagamento mensal das bolsas; organização, juntamente com o coordenador geral da IES, do seminário final do estado; proposição, adequação, desenvolvimento e modificações na metodologia de ensino adotada e condução de estudos e análises sobre a implementação da formação, divulgando seus resultados.	O coordenador adjunto é indicado pelo coordenador geral da IES, respeitando-se os seguintes critérios: ser professor efetivo da IES, com experiência na área de formação de professores alfabetizadores, e titulação de mestrado ou doutorado	R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais)
<u>Supervisor</u>	Oferece suporte ao coordenador adjunto no que se refere à coordenação acadêmica da formação. Dessa forma, atua na coordenação e acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e realiza sistematicamente reuniões com os coordenadores das ações do Pacto dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a fim de monitorar a assiduidade aos encontros presenciais dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores.	A escolha do supervisor ocorre por meio de processo de seleção pública, considerando-se os requisitos de experiência na área de formação de alfabetizadores e titulação de especialização, mestrado ou doutorado.	R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais)

Quadro 12: Detalhamento sobre atores do Programa no âmbito da IES (conclusão)

<u>Formador da IES</u>	Planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de formação dos orientadores de estudo; acompanhamento do trabalho do orientador de estudo junto aos professores alfabetizadores; organização dos seminários ou encontros com os orientadores de estudo a fim de acompanhar e avaliar a formação, entre outras atribuições.	A seleção dos formadores é realizada pelo coordenador geral, em processo seletivo, considerando-se os critérios de experiência na formação de professores alfabetizadores; a atuação nessa função ou como professor alfabetizador por pelo menos dois anos; formação em Pedagogia, áreas afins, ou Licenciatura; titulação de especialista, mestre, doutor ou estar cursando pós-graduação na área da Educação.	R\$ 1.1100,00 (mil e cem reais)
------------------------	--	---	------------------------------------

Fonte: elaborado com base na Portaria nº 1458/2012; Portaria nº 90/2013; Resolução nº 4/2013.

No Quadro 13, estão descritas algumas funções de cada um dos atores do Programa no âmbito dos estados, Distrito Federal e municípios, assim como a forma de seleção dos mesmos e os valores das respectivas bolsas de apoio e estudo:

Quadro 13: Detalhamento sobre atores do Programa no âmbito dos estados, Distrito Federal e municípios (continua)

RECURSOS HUMANOS	ATRIBUIÇÕES	FORMA DE SELEÇÃO	VALOR DA BOLSA
Coordenador das ações do Pacto nos estados, no Distrito Federal e nos municípios	Responsabiliza-se por realizar o cadastramento dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores no SisPacto e no SGB; monitorar a realização dos encontros presenciais no seu campo de atuação; assegurar junto à SME as condições de deslocamento e hospedagem dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores para participação nos encontros presenciais; organizar e coordenar o seminário de socialização de experiências em seu lócus de atuação; monitorar o recebimento e a utilização correta dos materiais pedagógicos; acompanhar as ações da SME no que se refere à avaliação interna (Provinha Brasil) e externa; dialogar com os órgãos colegiados da educação, como o Conselho Estadual ou Municipal e os Conselhos Escolares.	Sua participação no Programa é indicada pela Secretaria de Educação, considerando as seguintes características cumulativas: ser servidor efetivo da SME; possuir experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento acerca das escolas e profissionais que atendem ao ciclo inicial de alfabetização; ter capacidade de comunicação e mobilização dos atores locais envolvidos com o ciclo de alfabetização; possuir familiaridade com meios de comunicação virtuais.	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)

Quadro 13: Detalhamento sobre atores do Programa no âmbito dos estados, Distrito Federal e municípios (conclusão)

Orientador de estudo	Participar dos encontros presenciais junto à IES formadora com mínimo de 75% de frequência; ministrar o curso aos professores alfabetizadores em seu município ou polo de formação; acompanhar a prática pedagógica dos cursistas; registrar no SisPacto a avaliação dos cursistas referente à frequência, participação e as atividades desenvolvidas; apresentar relatórios pedagógico e gerencial sobre a formação dos professores alfabetizadores à universidade.	A seleção do orientador de estudo é feita pela Secretaria de Educação, tendo em vista os requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação: ser professor efetivo da rede de ensino, ter atuado como tutor no Pró-Letramento e possuir disponibilidade para dedicar-se às atividades de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores (art. 10, inciso I a III, Portaria nº 1458/2012; art. 13, inciso I a III, Resolução MEC/FNDE nº 4/2013). Caso não seja possível contar com os tutores do Pró-Letramento para a orientação dos estudos, a seleção deve recair sobre profissional do magistério efetivo da rede, com formação em Pedagogia ou Licenciatura, que atue como docente ou coordenador pedagógico do ciclo inicial de alfabetização com, no mínimo, três anos de experiência ou experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)
Professor alfabetizador	Dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) até os oito anos de idade; participar dos encontros presenciais com frequência igual ou superior a 75%; aplicar em sala de aula as atividades propostas nos encontros de formação, procedendo ao registro das dificuldades para posterior discussão nos encontros presenciais; utilizar os recursos didáticos oferecidos pelo MEC no planejamento do ensino; aplicar avaliação diagnóstica e registrar os resultados dos estudantes no SisPacto; participar do seminário final da formação e apresentar relato de sua experiência.	Para participação no Pacto, o professor alfabetizador deve ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012 – dessa forma, seu nome constar no censo daquele ano – e ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013.	R\$ 200,00 (duzentos reais)

Fonte: elaborado com base na Portaria nº 1458/2012; Portaria nº 90/2013; Resolução nº 4/2013.

Os quadros 12 e 13 revelam que os profissionais participantes do PNAIC possuem atribuições definidas, claras e coerentes com as funções a serem exercidas. Além disso, a forma de seleção dos envolvidos apresenta interessantes critérios, que valorizam formação, conhecimento e experiência. Porém, repousam sobre a seleção do professor alfabetizador algumas discussões. Há autores (AQUINO; ARANDA, 2014; RODRIGUES, 2015) e profissionais (professores participantes desta pesquisa) que defendem uma ampliação do público-alvo do Programa, que não recaia apenas sobre os docentes em exercício no ciclo de alfabetização que consta no censo escolar, mas que envolva todos aqueles que lidam com a alfabetização, independentemente do cadastro, dentre eles coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Outro aspecto que merece ser discutido é a valorização dos professores alfabetizadores por meio de concessão de bolsas, demonstrando, assim, o ineditismo com relação a outras iniciativas do Governo federal, como exemplo, o Pró-Letramento. É a primeira vez que o professor cursista recebe auxílio financeiro para participação em momentos de formação continuada, o que revela, de certa forma, valorização e reconhecimento do docente. No Pró-Letramento, os tutores recebiam bolsa, mas os cursistas não obtinham apoio financeiro.

Tomando-se emprestados elementos associados ao sucesso de três programas de iniciação à docência investigados por André (2015), pode-se afirmar que o PNAIC contempla, em sua estrutura, vários aspectos, conforme descreve a autora:

- o incentivo financeiro sob a forma de bolsas foi indubitavelmente um fator de atração para o ingresso de estudantes e professores nos programas, mesmo que após o momento inicial as motivações tenham se transformado;
- a formalização dos programas sob a forma de portarias e regulamentos, com respaldo de órgãos governamentais, foi também um elemento importante para dar-lhes credibilidade e obter adesão;
- o fato de terem uma estrutura bem definida, com princípios orientadores, objetivos claros e descrição pormenorizada das atribuições dos participantes sem dúvida contribuiu para um olhar de respeito e de acolhimento aos programas;
- os mecanismos de controle e de cobrança dos resultados embutidos nos programas também são elementos que contam positivamente para sua respeitabilidade;
- além de todos esses fatores formais, pode-se dizer que sem a dedicação e o trabalho dos vários grupos participantes, que mobilizaram seus conhecimentos específicos, seus afetos, suas disposições e seu compromisso político e social, não haveria sucesso. (ANDRÉ, 2015, p. 115)

Observa-se, pelo estudo dos textos do PNAIC, a presença dos fatores formais apontados por André (2015), quais sejam: incentivo financeiro em forma de bolsa; formalização do programa por meio de documentos; estrutura bem definida; mecanismos de cobrança e resultados. Há uma clareza quanto ao fato de que o objeto de análise da autora não foi programa de formação continuada de professores, e sim programa de iniciação à docência. Todavia, acredita-se que esses elementos sejam importantes para se pensar quaisquer programas que envolvam formação docente.

Finalizando-se a discussão acerca das características do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é válido dizer que esse é o panorama que irá subsidiar a discussão que se segue, pois foi o cenário do Pacto desde a sua criação em 2012 até 2015, período de coleta, organização e análise dos dados desta pesquisa. Diz-se isso porque, em 22 de março de 2016, foram publicadas três portarias pelo Ministério da Educação redefinindo aspectos do PNAIC. A Portaria MEC nº 153/2016 altera a Portaria MEC nº 867/2012, a Portaria MEC nº 154/2016 altera a Portaria MEC nº 90/2013 e a Portaria MEC nº 155/2016 altera a Portaria MEC nº 1458/2012. Essa realidade trouxe a sensação de que um dos desafios do estudo de um Programa em andamento, desenvolvimento, fase de implementação refere-se à liberdade de mudanças, à flexibilidade para alterações. Paradoxalmente, é o estudo do Programa durante a sua vigência que pode fornecer subsídios interessantes para melhoria contínua dos processos, correções de rota, decisões acerca da sua manutenção. É nessa seara que se encontra este trabalho, que opta por realçar as potencialidades de contribuições da pesquisa realizada. Ao empreendê-la, enfrenta-se o desafio de informar ao leitor as principais alterações percebidas na comparação das Portarias sem efeito e em vigor a partir de 2016.

Em linhas gerais, observa-se que os objetivos do PNAIC, assim como o seu público alvo foram, expandidos. O Programa mantém o seu foco na alfabetização, mas não apenas inicial, estendendo-se a situações de alfabetização incompleta e letramento insuficiente ao longo do ensino fundamental (EF). Assim, não se direciona apenas a professores alfabetizadores (1º, 2º, 3º ano escolar), mas a todos os professores de 1º ao 9º ano escolar que estejam envolvidos com estudantes que demonstrem defasagem dos conhecimentos relativos à alfabetização. Ademais, visa a apoiar ainda os programas de fomento à ampliação da jornada escolar e de incentivo à iniciação à docência referentes à alfabetização e ao letramento em escolas com baixo desempenho na Prova Brasil (Portaria MEC nº 153/2016). Nos processos formativos, incorporou também os coordenadores estaduais, regionais e locais, que serão formados pelos orientadores de estudo (OEs) nos municípios, com carga horária mínima de 200 (duzentas) horas anuais. Para a formação dos OEs, a carga horária mínima foi reduzida de

200 horas anuais para 180 (cento e oitenta horas), duração inferior à formação dos coordenadores, o que transparece um certo contrassenso. Já a formação dos professores alfabetizadores continua com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas (Portaria nº 155/2016).

As universidades participantes do Programa serão qualificadas pelo Ministério da Educação para oferecer a formação continuada aos orientadores de estudo. Deverão elaborar um Plano de Formação, a ser aprovado, acompanhado e monitorado pelo Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, criado pela Portaria MEC nº 153/2016. Haverá ainda uma Coordenação Geral da Formação, que ficará a cargo de uma instituição de ensino superior, preferencialmente uma IES Federal (Portaria MEC nº 153/2016).

A composição e a seleção dos profissionais participantes do PNAIC também agregaram mudanças em alguns casos. O grupo de supervisores deverá ser constituído por 50% de profissionais da rede de ensino e 50% de profissionais da IES, sendo os primeiros selecionados pelo dirigente da Secretaria Estadual ou Distrital de Educação, e os segundos pelo Coordenador Geral da IES. O grupo de formadores também deverá considerar 50% de professores provenientes das escolas com melhores índices de alfabetização e 50% do corpo de formadores das instituições superiores (Portaria MEC nº 155/2016). A heterogeneidade de perfis profissionais na condução dos processos de formação pode ser uma característica interessante para o desenvolvimento do curso e uma estratégia para aproximar educação básica e educação superior em outras esferas da estrutura do PNAIC.

Evidencia-se também o grande peso atribuído à responsabilização das escolas: “[...] As ações do Pacto serão conduzidas e monitoradas no âmbito dos estados e do Distrito Federal, reforçando a responsabilização das redes de ensino pelo desenvolvimento das atividades e resultados do programa” (BRASIL, 2016d, p. 18)⁴⁰. O foco em escolas prioritárias, isto é, formação destinada a professores do ensino fundamental em escolas com baixo desempenho na Prova Brasil (Portaria MEC nº 153/2016), a valorização de profissionais de escolas com melhores índices em alfabetização para atuação como formadores (Portaria MEC nº 155/2016), a criação de avaliações periódicas aplicadas pelas redes e a definição e pactuação de metas anuais de alfabetização e letramento (art. 9, inciso V e parágrafo único da Portaria nº 153/2016), bem como a proposta de premiação de 5% das escolas mais exitosas e o apoio a 5% das escolas com maiores dificuldades de alfabetização⁴¹ revelam a ênfase que a responsabilização terá nesse novo formato do PNAIC, que pode ter como impacto a

⁴⁰ Art. 2º, § 1º, Portaria MEC nº 153/2016.

⁴¹ <http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>.

padronização dos currículos, a ênfase nos conteúdos avaliativos, a limitação da autonomia do professor e o entendimento diretivo de que o professor é o único responsável pela aprendizagem estudantil.

Em síntese, para o ano de 2016, os três eixos que orientarão o PNAIC são:

Fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, o monitoramento da execução e a avaliação periódica dos alunos. Formação de professores desenvolvida em parceria com as secretarias de educação e governos municipais com foco na aprendizagem do aluno do 1º ao 3º ano do EF e dos alunos com alfabetização incompleta e letramento insuficiente. Reconhecimento e valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes⁴². (BRASIL, 2016d, p. 19)

A partir da caracterização do Pacto no que se refere aos objetivos, linhas de atuação, estrutura e organização, aborda-se a seguir a formação de professores no PNAIC, tendo em vista a origem da proposta de formação, a concepção de formação continuada do Programa, os cursos e materiais envolvidos.

3.2.2 Origem da proposta de formação do PNAIC

Segundo a Coordenadora Geral da UFJF e a Coordenadora Geral da UFPE, a proposta de formação do PNAIC surgiu no contexto das ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Nesse sentido, ambas assim afirmam:

No governo Lula, foram criados os Centros da Rede Nacional de Formação. E o que o governo solicitou para esses Centros? Política de Formação de Professores. Daí, esses Centros inicialmente é que foram convidados para pensarem na política, então, no Pró-Letramento, a gente vê que houve uma grande participação do estado de Minas Gerais porque um dos fascículos foi escrito pelos professores da UFMG que já tinham escrito o material para o Estado, o pessoal do Ceale que escreveu o CBC [...]. O Pacto surgiu também com isso, a solicitação de que os Centros de Referência assumissem esse trabalho, afinal de contas, era um dos objetivos da criação dos Centros trabalhar com a formação continuada de professores. (COORDENADORA UFJF)

O PNAIC surgiu por uma avaliação do MEC de que havia problemas com o processo de alfabetização inicial. Algumas propostas foram discutidas pela equipe deles. [...] Recorreram aos projetos que tinham sido submetidos ao MEC no Edital da Rede Nacional de Formação de Professores. Eles, então, dentre os projetos, selecionaram o que tinha sido encaminhado pela UFPE. (COORDENADORA UFPE)

⁴² <http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, instituída em 2004, foi composta por um conjunto de instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, com a finalidade de contribuir para a melhoria da formação docente, articulada a pesquisa e produção acadêmica. Por meio dessa parceria, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Centros) das instituições se responsabilizariam pela formulação de propostas e pela elaboração de materiais, e o MEC se incumbiria do suporte técnico e financeiro aos cursos. Foram priorizadas cinco áreas de atuação: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação. A área Alfabetização e Linguagem envolveu cinco universidades: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Universidade de Brasília – UNB; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (BRASIL, 2008).

Cabral (2015), ao falar dos materiais do PNAIC, aponta a origem do Programa atrelada à proposta de formação da UFPE:

Um ponto fundamental para uma boa aceitação ao PNAIC foi a qualidade dos materiais. **Tendo como base um projeto de formação para professores alfabetizadores organizado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**, e por convidados de outras universidades [...]. O resultado foram cadernos de formação, jogos pedagógicos e demais materiais de linguagem acessíveis, preocupados com as concepções teóricas que embasam o Programa. (CABRAL, 2015, p. 155, grifou-se)

Documento do PNAIC (BRASIL, 2015, p. 20) também aponta o CEEL/UFPE, como mentor da proposta de formação do PNAIC: “[...] Convidamos o Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE para elaborar uma proposta para a formação, inicialmente pensada para dois anos”. O CEEL/UFPE tem como objetivo:

[...] contribuir para a melhoria da formação docente através da formação continuada de professores de Língua Portuguesa nos mais diversos níveis de ensino, bem como o desenvolvimento de pesquisas em áreas relacionadas ao ensino da língua materna. A importância social deste Centro está no trabalho de integração das suas ações através de projetos direcionados a professores de diferente áreas, gestores em educação e às secretarias municipais e estaduais de educação⁴³.

⁴³ O Ceel/UFPE. Disponível em: < <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

No entanto, resta dúvida sobre a forma como o CEEL/UFPE recebeu centralidade nesse processo: submissão de projeto em edital da Rede, como afirma a Coordenadora da UFPE, ou convite para elaborar a proposta, como explicitado em material do PNAIC?

Como já exposto, o CEEL é um dos cinco Centros que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada na área de Linguagem e Alfabetização. Como hipótese para o caso de ser o CEEL o responsável por pensar as bases de formação do PNAIC, e não outro Centro que também atua nessa área, coloca-se o fato de que, a princípio, a ideia era que a formação se destinasse aos estados do Nordeste mais o Pará, este da região Norte. Dessa forma, o CEEL/UFPE é o Centro de Formação que se situa nesse contexto e que pode conhecer melhor as demandas de formação e alfabetização da região.

De acordo com a Coordenadora da UFPE, o projeto de formação foi apresentado para apreciação, em vários momentos, para públicos diversos, sobretudo Diretorias do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Considerando as demandas apontadas por esses atores, foram feitas alterações no projeto inicial. Em seguida, o projeto foi apresentado para as universidades que participaram do Pró-Letramento, as quais indicaram sugestões, posteriormente incorporadas ao documento.

A participação dos secretários municipais de educação e representantes da Undime é apontada em material do Programa, o qual assim dispõe:

No segundo semestre de 2012, a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, com o objetivo de discutir as estratégias de mobilização dos estados, Municípios e do Distrito Federal para a adesão ao programa, realizou reuniões com cada um dos secretários de educação dos 26 estados e o Distrito Federal, assim como os respectivos Presidentes estaduais da Undime. Essas reuniões possibilitaram a construção da identidade local do PNAIC, respeitando as formações em andamento, construindo articulações com a nova proposta e incluindo formadores com experiência nas propostas de formação das universidades. (BRASIL, 2015, p. 19 - 20)

A Coordenadora da UFPE também informa que, após a aprovação do projeto, foi realizada uma chamada para as universidades a fim de que estas se envolvessem na produção dos cadernos de formação. Todos que manifestaram interesse participaram da construção dos materiais.

Segundo a Coordenadora da UFJF, “[...] No primeiro ano, todas as universidades que estavam na reunião no Ministério da Educação foram convidadas para escrever. Algumas aceitaram, escreveram e mandaram seus artigos, que foram publicados”. Ainda de acordo com

seu relato, a Coordenadora da UFPE atuou dinamizando o processo de construção dos materiais de formação:

Sempre trabalhou em equipe, e a capacidade dela de agrupar as ideias das universidades e de dialogar com as pessoas é muito grande. Ela não é assim: “Ah! *Eu sou a mentora, pensei assim, vai ser assim*”. Não, é uma pessoa ultra-aberta, muito interessante a postura dela. (COORDENADORA UFJF, grifou-se)

Assim sendo, foi evidenciado pelas entrevistas, pelos documentos do PNAIC e por Cabral (2015) que a origem da proposta de formação do PNAIC está atrelada ao Centro de estudos em educação e linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). De acordo com a Coordenadora da UFJF, o CEEL/UFPE também dinamizou o processo de organização dos materiais didáticos da formação. Na conferência “Conquistas e desafios do PNAIC 2013 – 2015⁴⁴”, a Coordenadora do PNAIC na UFPE, dentre outras atribuições, é apresentada como Coordenadora da equipe de elaboração dos cadernos do PNAIC.

Analisando-se o surgimento da proposta de formação do PNAIC, considera-se interessante sua concepção ter emergido de um centro de estudos que atua na área de alfabetização e linguagem, assim como a participação de outras universidades e instâncias representativas dos profissionais da educação no desenho do Programa. Ademais, julga-se positivo o fato de as universidades serem responsáveis pela proposição de ações de formação continuada, tendo em vista suas experiências com formação inicial, além dos conhecimentos acumulados em termos de pesquisa sobre a formação docente. Também é positiva a preocupação em envolver o Consed e a Undime para se pensar nas relações da proposta do PNAIC com outras que já estão em andamento nos contextos locais.

Todavia, os dados utilizados para a composição deste tópico não revelam a participação dos professores alfabetizadores na concepção do Programa. Isso pode demonstrar elementos de uma racionalidade técnica na qual os professores universitários figuram como os intelectuais, os *experts*, os pensadores, e os professores da educação básica atuam como executores, implementadores de ações definidas por outrem. Em termos de política pública, a separação entre os que pensam e os que fazem, assim como as propostas de cima para baixo, pode provocar resistências no campo da prática e atuações diferenciadas daquelas previstas pelos formuladores. Como o PNAIC lida com isso? Como supera a distância entre educação superior e educação básica? Como os professores reagem as normatizações e orientações do Programa? Indagações pertinentes que serão apreciadas ao longo deste trabalho.

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i7Pc9YcHg6s>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

3.2.3 A concepção de formação continuada do Programa

A formação continuada dos professores alfabetizadores é o principal eixo do Pacto, que emerge como uma luta para garantir o direito à alfabetização, tendo em vista a realidade de muitas crianças brasileiras que concluem o processo de escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas (BRASIL, 2012c). Nesse sentido, a formação docente se configura como uma estratégia fundamental para solucionar os problemas da aprendizagem, e o documento do PNAIC aponta que, em nosso país, “[...] a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 2012d, p. 09).

Diante disso, deseja-se apontar que, neste estudo, há uma clareza quanto ao fato de que a formação de professores não é o aspecto que irá conferir, unicamente, qualidade à educação, porém entende-se que esse elemento é condição *sine qua non* para que essa se efetive. Não há como se ter aprendizagem escolar por parte dos alunos se o professor não possuir conhecimentos relacionados a essa aprendizagem, mas isso deve vir agregado a outros elementos. Sobre esse aspecto, André (2013) adverte:

[...] as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o professor é o único elemento em que se deve investir para melhorar a qualidade da educação. A concentração de estudos no professor pode vir a dar força a esta ideia tão simplista, limitada. Não há dúvida de que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores que concorrem para uma educação de qualidade, tais como recursos disponíveis na escola; uma organização do trabalho escolar que propicie suporte físico, pedagógico e emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; e carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de uma política geral e apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes. (ANDRÉ, 2013, p. 36-37)

Sabe-se, portanto, que a formação docente é um dos elementos de uma educação de qualidade, pois a esta são agregados outros fatores intra e extraescolar. Além disso, o professor é agente fundamental no processo de escolarização, mas não é o único responsável pelo êxito do processo. Dessa forma, o caderno “*Formação do Professor no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*” apresenta o seguinte alerta:

Um processo formativo não pode ter a pretensão de ser algo que vai, da noite para o dia, como um remédio ou uma receita, vencer todos os males da educação. É importante termos em mente que toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e

princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades. (BRASIL, 2012c, p. 20)

No âmbito do Programa, as concepções de formação inicial e continuada revelam a existência de diferenças entre as modalidades, sendo que, normalmente, na formação inicial, os estudantes não compõem um grupo necessariamente de profissionais. Já na formação continuada, os papéis dos professores são de estudantes e profissionais, sendo o último preponderante. Essas diferenças não devem provocar um descompasso entre formação inicial e continuada, em que a primeira se caracteriza pelo foco na teoria, e a segunda pelo foco na prática. É preciso, pois, que haja equilíbrio entre teoria e prática em ambos os processos formativos (BRASIL, 2012c). Além disso, destacou-se também no material do PNAIC que nem sempre a participação na formação continuada depende do interesse individual do professor. Muitas vezes, a iniciativa dos professores parte de um discurso institucional, o que parece ser diferente da formação inicial (BRASIL, 2012d).

Especificamente sobre a formação continuada, a perspectiva apresentada pelo Programa é de que ocorra ao longo da vida, considerando os desafios da prática escolar bem como as transformações políticas, econômicas e culturais na sociedade. A visão defendida é de que “[...] A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia (BRASIL, 2012e, p. 23). Outros documentos sobre o Programa também versam sobre o tema, como demonstrado nos excertos a seguir:

À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas do conhecimento. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2012c, p. 08)

A ideia de que não deve existir uma ruptura entre o tempo de aprender, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar ou parar faz com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem num processo constante de construção do conhecimento para si, para a vida e para o trabalho. (BRASIL, 2012d, p. 09)

Avalia-se que tais afirmações vão ao encontro das concepções de diversos autores que tratam do tema, como Nóvoa (1995), Garcia (1999), Imbernón (2006), quando abordam o conceito de desenvolvimento profissional, e Gatti (2008), quando afirma que a formação ao longo da vida é uma exigência da atividade profissional na atualidade, em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no trabalho. Assim, pode-se dizer que o

documento (BRASIL, 2012c) se inspira nos autores Bernadete Gatti, Francisco Imbernón, Antonio Novoa que constam nas referências da referida publicação.

Ressalta-se ainda que o caderno “*Formação do Professor no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*” estabelece os princípios gerais da formação continuada no PNAIC, que serão abordados e analisados a seguir: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento, a colaboração. Os princípios serão descritos a partir das ideias presentes no documento e relacionados à literatura sobre o assunto.

A **prática da reflexividade** consiste em exercer ação de reflexão que favorece a tomada de decisão, por meio de análises que relacionam as práticas vivenciadas e observadas à teoria. No Pacto, “[...] a atividade de análise de práticas de sala de aula constituiu-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação” (BRASIL, 2012c, p. 13). Fazendo-se uma discussão desse princípio, é válido dizer que Donald Schön é um importante estudioso do assunto, discorrendo a respeito deste a partir dos conceitos de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O autor postula uma prática reflexiva, na qual o professor busque compreender as razões de suas ações, olhe retrospectivamente e de forma analítica para sua prática pedagógica, e não apenas reflita sobre esse processo no plano teórico mental, mas também que expresse sua reflexão por meio da escrita (SCHÖN, 1995; ALARCÃO, 1996).

A **mobilização dos saberes** significa trazer para o momento da formação as diferentes esferas de conhecimento dos docentes. Para isso, é preciso dar voz aos professores, apresentando determinadas temáticas que possibilitem colocá-los em pauta. Percebe-se que esse princípio se alinha às concepções de Pimenta (2002), Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2002), que acreditam que os professores mobilizam diversos saberes em sua prática pedagógica, tais como saberes relacionados ao conhecimento do conteúdo, à didática, à educação e ao ofício docente.

A **constituição da identidade profissional** revela o ser professor como vinculado a uma série de aspectos pessoais – história de vida, memórias, emoções, vivências –, para além dos aspectos profissionais – dificuldades nas escolas, formação inicial precária, salários baixos. Ou seja, a identidade docente é construída na interface dos aspectos pessoais e profissionais. No âmbito do Pacto, “[...] na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e responsabilidade dessa atividade no contexto social” (BRASIL, 2012c, p. 16). Do ponto de vista deste trabalho, nota-se que diversos autores têm se preocupado em discutir essa temática.

De acordo com Papi (2005), a identidade profissional docente relaciona características correspondentes à classe de professores com as particularidades de cada sujeito, ou seja, identidade pessoal e profissional são integrantes de um mesmo indivíduo – portanto, não há como separá-las. Pimenta (2002) aponta que a identidade é construída historicamente. Já Monteiro (2001) afirma que os saberes docentes contribuem para a constituição da identidade profissional do professor.

A **socialização** “[...] é uma habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente pelo fato do professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares” (BRASIL, 2012c, p. 17). Para isso, o professor precisa desenvolver diversas formas de comunicação. Nesse sentido, propõe-se que, “[...] nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e alunos” (BRASIL, 2012c, p. 17).

O **engajamento** deve ser privilegiado nos encontros de formação, de modo que o professor se entusiasme a participar ativamente do Pacto. Dessa forma, “[...] provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz, se constitui em um caminho para o engajamento do profissional docente”. (BRASIL, 2012c, p. 18)

A **colaboração** “[...] vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo”. Sendo assim, o que se espera nas formações do Pacto é “[...] um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012c, p. 19). Considera-se, ainda, no contexto da prática profissional docente, que uma das maneiras de “[...] superação das dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática” (BRASIL, 2012e, p. 27). Nesse sentido, “[...] do trabalho isolado com uma sala de aula, foi se criando a equipe docente. Atualmente, não se pode trabalhar como professor sem trabalhar em equipe” (IMBERNÓN, 2015, p. 79). Fazendo-se uma análise desse princípio, pode-se dizer, com base em Imbernón (2009), que desenvolver a colaboração é uma das novas tendências na formação continuada de professores.

Isto posto, o caderno “*Formação do Professor no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*”, considerando-se o objetivo da escola de transformar a vida das pessoas e da sociedade, aponta três pilares fundamentais da formação continuada:

1. como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;
2. propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;
3. levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. (BRASIL, 2012c, p. 20)

Os pilares se relacionam com alguns princípios, na medida em que revelam a preocupação com a identidade profissional, a reflexão sobre a prática, a colaboração. Além disso, relacionam-se com as novas tendências na formação continuada, como apontado por Imbernón (2009), no que se refere a focar nas situações problemáticas, potencializar a identidade docente e desenvolver a colaboração.

Faz-se oportuno destacar ainda as concepções do Pacto sobre a importância de políticas de formação continuada:

Alertamos para a importância do estabelecimento de uma política de formação continuada para docentes, gestores e profissionais de apoio à docência. A formação continuada diversificada, com ações de diferentes tipos (cursos de especialização e aperfeiçoamento, ações de estudo e planejamento coletivo nas próprias escolas, estímulo aos estudos individuais, participação em eventos na área da Educação), atende às demandas dos profissionais quanto aos saberes da docência. Obviamente, é necessário definir as políticas de formação com base nos resultados das avaliações realizadas e garantir na formação continuada o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central de atenção. A teorização da prática deve constituir o eixo nuclear das ações afirmativas. (BRASIL, 2012c, p. 20)

A formação continuada é vista como uma necessidade profissional que deve centrar-se na discussão/teorização das situações do cotidiano, isto é, na prática docente. Na perspectiva apresentada, está alinhada aos resultados das avaliações, ou seja, é preciso partir dos dados acerca da aprendizagem dos alunos para propor ações de formação continuada, o que revela a ideia de uma relação direta entre aprendizagem docente e aprendizagem discente. Evidentemente, não pode ser desconsiderado o fato de que o professor qualificado possui mais instrumentos e recursos para favorecer a aprendizagem dos alunos, mas esta não depende apenas dos conhecimentos docentes. Assim, é válido questionar: será que a formação continuada de professores não deve partir das necessidades de aprendizagem docente? As necessidades formativas dos professores se relacionam diretamente com as dificuldades de aprendizagem dos alunos?

Pelo exposto nesse texto, pode-se dizer que a concepção de formação continuada do Pacto está alinhada ao discurso teórico sobre o assunto, revelado por diversos autores que abordam o tema. Alguns deles, inclusive, figuram nas referências do material que trata dos princípios da formação no PNAIC (BRASIL, 2012d). Além disso, as concepções do Programa se alinham a elementos considerados neste trabalho como de qualidade nos processos formativos continuados, quais sejam: autonomia docente no processo de formação – autoformação; participação coletiva no desenvolvimento do curso – aprendizagem colaborativa; valorização dos saberes docentes; articulação teoria e prática e reflexão sobre a prática. Porém, é preciso perceber se o discurso do Programa se efetiva no campo da prática. Imbernón (2009) alerta sobre o fato de que a literatura e os discursos sobre formação de professores já incorporaram a perspectiva de reflexão sobre a prática, a colaboração entre os pares, maior autonomia docente, a formação centrada na escola. Entretanto, é preciso cautela para perceber se realmente as políticas e as práticas de formação estão sintonizadas.

3.2.4 Os cursos e materiais de formação do PNAIC

É sabido que “[...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual” (BRASIL, 2012c, p. 26). Nesse sentido, a formação do professor alfabetizador visa a auxiliá-lo na tarefa de alfabetizar todos os seus alunos, possibilitando, assim, o exercício da cidadania. Para isso, entende-se por alfabetização não apenas a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas o seu uso em diferentes práticas sociais. Nesse sentido, assim expressa o documento de Linguagem do PNAIC:

Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas. (BRASIL, 2012d, p. 26)

[...] desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo, favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação. (BRASIL, 2012d, p. 26)

Faz-se oportuno destacar que, no contexto da alfabetização, a aprendizagem matemática também se faz igualmente importante à aprendizagem da linguagem para a leitura do mundo, tal como afirma o documento de “*Apresentação – Linguagem Matemática*”:

A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. Para que isso aconteça, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem: é necessário também um amplo domínio de outras disciplinas como a matemática, no qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola. (BRASIL, 2014b, p. 10)

Dessa forma, concebe-se que os domínios relativos à alfabetização devem ser conquistados pelos alunos de maneira progressiva e contínua. Por isso, estabeleceu-se que a alfabetização das crianças deve ocorrer até os oito anos de idade. Considerando-se o ingresso aos seis anos, em função da organização do ensino fundamental de nove anos, professores e estudantes possuem um tempo de três anos para a alfabetização. Nesse sentido, o caderno de apresentação de Linguagem assim expressa:

Três anos têm se mostrado um intervalo que favorece um trabalho pedagógico com menor tensão para docentes e para estudantes, considerando o princípio da progressão em que determinados conhecimentos sejam introduzidos no primeiro ano, mas possam ser aprofundados e consolidados em anos seguintes e outros sejam introduzidos, aprofundados e consolidados no mesmo ano letivo. (BRASIL, 2012d, p. 23)

Por fim, nos três anos com progressão continuada, há uma relação mais tranquila da criança com os conteúdos básicos das diferentes áreas do conhecimento. Ela vai se apropriando aos poucos e desenvolvendo autoconfiança no uso desses conhecimentos, para evitar cobranças em pouco espaço de tempo que possam gerar reprovações. (BRASIL, 2012d, p. 23)

Ribeiro e Albuquerque (2015) problematizam o tempo e a idade para se alfabetizar no cenário da educação do campo. As autoras questionam: como estabelecer uma idade certa para a aprendizagem, tendo em vista o ingresso de muitas crianças em idade mais avançada e as interrupções na continuidade dos estudos, dadas pelas características da sazonalidade do trabalho no campo? Concluem dizendo acreditar “[...] que processos universalizantes e estruturados a partir de modelos prescritivos por mais que bem formulados, como é o PNAIC, esbarram dificuldade de não focarem na diferença” (RIBEIRO; ALBUQUERQUE, 2015, p. 57). Bonnie e Roberta (2015) afirmam que a determinação de um tempo para que a criança seja alfabetizada impede que sejam respeitadas às suas particularidades. Avalia-se que o estabelecimento de uma idade certa revela uma tentativa de organizar o sistema de educação e de garantir que as crianças avancem no processo de escolarização com domínio do sistema de escrita alfabético, dos conhecimentos básicos da matemática e de outras linguagens, evitando o problema do fracasso escolar, do analfabetismo na escola e fora dela. No entanto, é preciso

que sejam garantidas as condições para que a alfabetização seja realmente possível, em diferentes contextos, para diferentes crianças.

É no cenário do Ciclo de Alfabetização que se insere a proposta de formação do Pacto (2012 a 2015), que visa à formação continuada dos professores que atuam no 1º, 2º, 3º ano escolar. Sendo assim, o PNAIC se estrutura em quatro cursos: um para professores do ano 1, um para professores do ano 2, um para professores do ano 3 e um para professores de classe multisseriadas. Há, ainda, a possibilidade de formação de turmas mistas em municípios que apresentem um pequeno número de docentes em cada ano escolar. Os cursos possuem as mesmas temáticas e estrutura (BRASIL, 2012d).

Sobre o desenvolvimento da formação, pode-se dizer que envolve diretamente três atores centrais: os professores formadores lotados nas universidades que realizam a formação dos orientadores de estudo; os orientadores de estudo que realizam a formação dos professores alfabetizadores; e os professores alfabetizadores que desenvolvem as práticas escolares em turmas de alfabetização. A formação dos orientadores de estudo ocorre no espaço da universidade, enquanto a dos professores alfabetizadores ocorre na esfera do município.

A formação dos professores orientadores de estudo e alfabetizadores é feita com base nos materiais do Programa, elaborados por universidades parceiras, para os cursos de Alfabetização em Linguagem, Matemática e Interdisciplinaridade. Para cada curso, há um caderno de apresentação e um conjunto de cadernos que abordam temáticas específicas de cada área e temáticas gerais. Ao todo, a formação no Pacto é composta por quase 60 materiais. Sobre a tônica dos cursos, faz-se oportuno lembrar:

Em 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, na formação em Matemática. Em 2015, a novidade é a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização [...] O trabalho com os professores alfabetizadores com este conjunto de cadernos tem a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar. (BRASIL, 2015b, p. 07)

Esse é um aspecto que consideramos positivo no PNAIC: uma abordagem que contemple as diferentes áreas de conhecimento, que permita ao professor discutir, refletir, teorizar e praticar sobre todas as áreas do currículo do ciclo de alfabetização, em detrimento da escolha de uma ou duas áreas prioritárias. Embora o Pacto tenha sido pensado originalmente sobre os focos de Língua Portuguesa e Matemática, o Programa posteriormente

se ampliou para um terceiro curso que abordou a Interdisciplinaridade, mas os cursos iniciais já buscavam uma interface com outros conhecimentos via direitos de aprendizagem, o que será discutido mais adiante neste trabalho.

O curso de Alfabetização em Linguagem é composto por uma coletânea de cadernos que abordam temáticas intrínsecas, tais como currículo, planejamento, organização do trabalho docente, heterogeneidade da sala de aula, sistema de escrita alfabética, gêneros textuais, o lúdico em sala de aula. Somam-se a esses um caderno denominado *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões* e um caderno sobre Educação Especial.

O PNAIC, a partir da preocupação com a educação do campo e a educação especial, lança um olhar para a diferença. Para Leal (2015a, p. 29), “[...] no Pacto, a ideia de inclusão aparece como uma abordagem mais ampla, que contempla todos os sujeitos aprendizes, sejam ou não pessoas com deficiências específicas”, pois se entende que todos os indivíduos são diferentes, possuem estilos, ritmos de aprendizagem diferenciados. Por outro lado, Padilha (2015, p. 318), ao falar sobre educação inclusiva, atenta para “[...] o direito inalienável à educação de todos ainda está por acontecer”.

Retomando a estrutura do curso de Alfabetização em Linguagem, o Quadro 14 apresenta a descrição dos 32 materiais utilizados nos 4 cursos do Pacto, ou seja, cada curso tem como base 8 cadernos de formação. O desenvolvimento das unidades ocorre em 8 ou 12 horas de formação, perfazendo um total de 80 horas:

Quadro 14: Unidades do Curso de Linguagem (continua)

Unidade	Ano/Classe	Título Caderno
01 (12 horas)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento no processo e ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02 (08 horas)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educação do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03 (08 horas)	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação do Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo

Quadro 14: Unidades do Curso de Linguagem (conclusão)

04 (12 horas)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05 (12 horas)	1	Os diferentes textos em saas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais e turmas multisseriadas
06 (12 horas)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento
07 (08 horas)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
	Educação do Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08 (08 horas)	1	Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Brasil (2012d).

Sobre a produção dos cadernos de formação, a Coordenadora da UFPE relata:

Os cadernos de 2013 tiveram a participação, em seminário e na escrita, de muitas pessoas:

- pesquisadores de diferentes universidades que se dedicam a estudar temas relativos à alfabetização: UFPE, UFRPE, IFPE, UEPG, UFERSA, UFJF, UFRJ, UNEB, UNESP, UNICAMP, UNIFAP;
- pesquisadores da área de Educação Especial: UFERSA, UFPE;
- pesquisadores que se dedicam a estudar o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: História, Geografia, Artes, Ciências, Matemática;
- pesquisadores que se dedicam a estudar a educação do Campo: UFRPE, FUNDAJ, UFPE;
- professores da Educação Básica que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- alunos da graduação e pós-graduação que atuam na equipe de apoio.
(COORDENADORA UFPE)

A expressividade da equipe do CEEL/UFPE é apontada por Marinho e Beltrão (2015) ao afirmarem que o material foi elaborado por pesquisadores daquele Centro em parceria com onze instituições de ensino superior. Esse aspecto também foi evidenciado por Hernandez e Oliveira (2014):

Ao buscarmos conhecer os autores que elaboraram os textos que estão sendo usados como referência pelos formuladores do PNAIC, nos defrontamos com algumas questões interessantes. Dos 34 autores relacionados, 10 não aparecem, como constam nos locais formalmente utilizados para registro de currículos, dessa forma, não foi possível identificar o seu vínculo acadêmico; 9 pertencem à Universidade Federal de Pernambuco; 7 estão vinculados profissionalmente à Universidade Federal de Minas Gerais; 3 atuam em Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro; 2 são docentes da Universidade de Brasília; por fim, existe 1 representante de Universidades Públicas dos Estados de Mato Grosso, Pará e São Paulo. (HERNANDES, OLIVEIRA, 2014, p. 7084)

Sobre o processo de produção dos cadernos do Curso de Linguagem, a Coordenadora da UFJF informa:

No primeiro ano, 2013, a gente teve os cadernos separados, fasciculozinhos [sic] fininhos. [A Coordenadora da UFPE] fez toda uma programação, foi discutida com a equipe e quem se interessou em produzir, produziu. [...] A gente vê, às vezes, nos cadernos de Língua Portuguesa, uma presença muito forte do pessoal de Pernambuco porque, na falta de autores que se dispusessem a escrever, a [Coordenadora da UFPE], com a equipe dela foi pegando e foi escrevendo, porque não dava tempo de ficar procurando pessoas capacitadas e interessadas em escrever aquilo. Aqueles artigos tinham um fio condutor, não era assim escreva o que você quiser, sobre o que você quiser, o curso era de Língua Portuguesa com uma interdisciplinaridade com os outros componentes curriculares, via os direitos de aprendizagem. Embora o curso tivesse sido especificamente cadernos de Língua Portuguesa, em todos eles, vinham os direitos de aprendizagem dos diferentes componentes: História, Geografia, Ciências, Artes. Então, assim, era a ideia de que o trabalho fosse pensado mais para frente, que ele conseguisse se concretizar numa interdisciplinaridade. (COORDENADORA UFJF)

É válido ressaltar que a abordagem do Pacto pelos direitos de aprendizagem dos diversos conteúdos escolares possibilitou uma discussão de conhecimentos que nem sempre são valorizados na alfabetização, seja pela tônica dada à aprendizagem de Língua Portuguesa, seguida pela de Matemática, seja pela dificuldade dos professores em trabalhar com determinados conteúdos. Os direitos de aprendizagem foram objeto de estudo de vários autores. A edição especial da revista “Educação em Foco”, da UFJF, apresenta uma coletânea de artigos sobre o PNAIC, na qual um dos blocos enfatiza os direitos de aprendizagem, perpassando os diferentes conteúdos, quais sejam: Linguagem (MAGALHÃES; VARGAS, 2015); Matemática (SOBCZAK; VIANNA; ROLKOUSKI, 2015); Geometria (CARNEIRO;

2015); Artes (EGAS, 2015; SENRA; OLIVEIRA, 2015); Ciências (FLÔR; ANDRADE, 2015); História (ALVIM, 2015); Geografia (DIAS, 2015; LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015). Os autores problematizam os direitos de aprendizagem da disciplina em questão, apresentam orientações ou relatos de experiências sobre como trabalhar os direitos de aprendizagem no ambiente escolar.

No contexto da política que instituiu o PNAIC, situa-se o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, e 3º anos) do ensino fundamental”, que visa a orientar os professores sobre os conteúdos curriculares em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências da Natureza. O documento também se articula ao objetivo V das ações do Pacto: “[...] construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2012g, p. 23)⁴⁵. Sobre o documento, é válido dizer:

A reflexão em curso, no âmbito do Ministério da Educação, a partir dos resultados das avaliações em larga escala – Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e SAEB – e da elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em vista das demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, tem levado os dirigentes do Ministério a elaborar e produzir documentos que explicitem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes. (BRASIL, 2012a, p. 14-15)

O documento foi produzido por representantes de diferentes setores do Ministério da Educação, consultores da Unesco, professores e estudantes de universidades, profissionais de secretarias de educação e professores da educação básica. Ao final do texto, há uma lista dos membros responsáveis pela sua produção. O processo de produção envolveu composição de grupos de trabalhos, análise de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, bem como dos materiais de formação do Pacto, apresentações em eventos, encontros técnicos em diferentes regiões do país, envolvendo quase 500 municípios – cerca de 2.800 leitores críticos do documento – e consulta pública (BRASIL, 2012a).

O curso em Alfabetização Matemática também é abordado em 8 unidades, com carga horária total de 80 horas. Além dos cadernos de formação, descritos na quadro 15, o curso ainda possui mais dois cadernos de referência (Educação Inclusiva e Educação Matemática do Campo) e um caderno de Jogos:

⁴⁵ Art. 5º, Portaria MEC nº 867/2012.

Quadro 15: Unidades do Curso de Matemática

Unidade	Horas	Título do Caderno
01	08	Organização do Trabalho Pedagógico
02	08	Quantificação, Registros e Agrupamentos
03	12	Construção do Sistema de Numeração Decimal
04	12	Operações na Resolução de Problemas
05	12	Geometria
06	12	Grandezas e Medidas
07	08	Educação Estatística
08	08	Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber

Fonte: Brasil (2014b).

Em 2015, um novo curso foi proposto no âmbito do Pacto: Organização do trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade, estruturado em 10 unidades, perfazendo um total de 80 horas, além do seminário de encerramento de 8 horas, conforme evidenciado no Quadro 16. Soma-se a esses cadernos, além do fascículo de apresentação do curso, um caderno intitulado Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização, direcionado aos professores alfabetizadores, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, equipes técnicas das secretarias de educação e gestores municipais:

Quadro 16: Unidades do Curso de Interdisciplinaridade

Unidade	Horas	Título do Caderno
01	08	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
02	08	A criança no ciclo de alfabetização
03	08	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
04	08	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos da alfabetização
05	08	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
06	08	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
07	08	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
08	08	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização
09	08	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
10	08	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Fonte: Brasil (2015a).

Sobre a produção dos materiais referentes ao Curso de Matemática (2014) e Interdisciplinaridade (2015), a equipe de produção dos textos foi se ampliando e diversificando, conforme relata a Coordenadora da UFJF:

Para 2014, foi um convite mais amplo para que tivéssemos realmente uma presença massiva de todas as regiões do país publicando nesses trabalhos. A gente vê relatos de experiência desde o ponto do sul até o Nordeste, até o Norte. Então, se você pegar o material para você ler desse ano de 2015, você vai ver que é também um material assim, então a gente foi cada vez mais ampliando o número de autores representando diferentes instituições para que o material estivesse realmente o mais diversificado possível. Em 2013, a gente teve um grupo menor, embora todas as universidades tenham sido convidadas. Em 2014, esse grupo se ampliou, e ele foi tão bem organizado que nós tivemos uma reunião para definir ou indicar [...] quem poderia produzir um artigo na área da matemática [...] a gente fez as indicações, as pessoas aceitaram ou não. E para esse ano de 2015, você vai ver que o trabalho tem citação de tudo quanto é universidade, tem um trabalho ultradiversificado do ponto de vista da autoria. (COORDENADORA UFJF)

No que se refere à produção coletiva e aberta à participação das universidades na elaboração dos materiais de formação, o documento do PNAIC reafirma a fala da Coordenadora da UFJF:

Decidido o foco do trabalho para 2015, todas as universidades participantes do PNAIC foram, então, convidadas a indicarem autores e leitores críticos. Além disso, observando os resultados positivos da inserção dos relatos de experiência, participaram dessa equipe os demais atores do PNAIC: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores, formando uma grande equipe representativa do nosso país e da multiplicidade de vozes que compõem o programa. (BRASIL, 2015a, p. 24)

Sobre o processo de produção dos materiais de formação, a Coordenadora da UFJF tece uma avaliação extremamente positiva, em especial quando se compara com o Pró-Letramento, Programa antecessor ao Pacto, revelando um aperfeiçoamento da equipe de trabalho no processo de confecção dos cadernos:

Eu acho interessante recuperar a história do Pró-Letramento [...] porque a gente não pode deixar a história que ficou para trás, abandonar essa história. Então, a gente vê assim, eu particularmente vejo uma evolução e um crescimento muito grande quando a gente compara Pró-Letramento e PNAIC, porque no Pró-Letramento a gente teve o quê? Os grupos ligados às redes, então, vamos supor, a UFMG escreveu um fascículo, o pessoal da Unicamp escreveu outro fascículo, o pessoal de Ponta Grossa, então você tem quase que um fascículo escrito pelas universidades que tinham na Rede. Quando entra o PNAIC, o que que acontece, [a Coordenadora Geral], em uma reunião no MEC, convida todas as universidades presentes, 39 universidades presentes para escreverem os cadernos. Então, ela é a mentora vamos dizer dos cadernos, dos capítulos, dos fascículos na verdade. (COORDENADORA UFJF)

As entrevistas (Coordenadora UFJF, Coordenadora UFPE) e os documentos do PNAIC que falam da produção dos materiais do Programa indicam que a construção dos cadernos valorizou autores com conhecimento teórico, experiência em produção científica e prática com as temáticas de estudo, fatores que, do ponto de vista deste trabalho, devem ser compreendidos como elementos que podem contribuir para a qualidade dos textos. Além disso, os materiais de formação têm sido bem avaliados por autores e profissionais do contexto da prática, como será demonstrado no capítulo 4. O processo de produção dos materiais também primou pela participação docente de diferentes universidades e incorporação de relatos de professores alfabetizadores, quando, normalmente, estes são envolvidos apenas na etapa de implementação das políticas. Esse vínculo entre educação superior e educação básica no processo de elaboração dos materiais de formação pode levar o professor alfabetizador a se identificar com as práticas relatadas e aproximar o docente do curso, favorecendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos no processo pedagógico.

Embora não tenha sido relatada a participação dos docentes da educação básica na concepção do Programa, ou seja, na definição do seu desenho, os professores foram incorporados no processo de construção do material. Isso pode diminuir a distância entre educação superior e educação básica e minimizar as resistências dos docentes, uma vez que podem se reconhecer nas experiências relatadas pelos professores alfabetizadores, se identificar com as práticas apresentadas.

Além dos cadernos de formação, o PNAIC ainda articula o uso de uma série de outros materiais didáticos que auxiliam o professor na tarefa de alfabetizar. De acordo com a Coordenadora da UFPE, esses materiais agregados ao Pacto não foram produzidos exclusivamente para o Programa:

No PNAIC, optamos por disponibilizar aos professores uma gama variada de materiais didáticos. Assim, eles usam os livros didáticos, livros das obras complementares, livros do PNBE, revistas, jornais, jogos. Os materiais de sala de aula não foram produzidos para o PNAIC. Concebemos que o professor deve ter autonomia para escolher o que vai usar a cada dia. (COORDENADORA UFPE)

Nesse sentido, a Coordenadora da UFJF esclarece que um dos focos de atuação do PNAIC são justamente os materiais didáticos, ou seja, a possibilidade de exploração de diversas obras recebidas pelas escolas, por professores e alunos:

Uma das ações do PNAIC era recuperar materiais que são enviados para as escolas, acho que um dos grandes impactos está sendo recuperar materiais que são enviados para as escolas e que nunca foram folheados pelos professores, PNBE e PNLD [...] Se a gente propusesse uma formação para estudar os livros que estão nas escolas daria um curso de cinco anos pelo menos, então a gente, esse ano [2015], sobretudo, nós estamos dando mais ênfase ainda em buscar esses livros juntamente com os professores, fazer referências [...], então o professor não tem que comprar o livro, ele tem o livro lá na biblioteca da escola, pode pegar emprestado, estudar, é uma forma também de fazer com que esse material seja estudado, seja lido, porque senão é dinheiro jogado no lixo. (COORDENADORA UFJF)

Sobre o eixo materiais didáticos do PNAIC, é válido acrescentar:

O eixo materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (fornecidos pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2015, p. 22)

Leal (2015b) revela, a partir dos resultados de três estudos conduzidos sob sua coordenação, que as obras complementares têm sido muito utilizadas pelos professores em suas práticas de sala de aula, demonstrando, assim, o resgate desse material e a diversificação dos recursos utilizados. Marinho e Beltrão (2015) apontam que os livros recebidos a partir do PNLD causaram um movimento interessante nas escolas, pois passaram a ser utilizados cotidianamente, o que não ocorria antes do PNAIC, embora as escolas já dispusessem deles.

No que se refere à dinâmica de desenvolvimento do conteúdo dos cursos de Linguagem, Matemática e Interdisciplinaridade, pode-se dizer que o curso de Linguagem apresenta estratégias metodológicas um pouco diferenciadas, porém todos os cursos são desenvolvidos sob os mesmos princípios de formação.

No curso de Linguagem, as atividades permanentes são: leitura para deleite; tarefa de casa e escola e retomada; planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes aos encontros; estudo dirigido de textos. Além das atividades permanentes, ou seja, realizadas em todos os encontros, há ainda outras estratégias formativas, tais como: socialização de memórias; vídeo em debate; análise das situações em sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação (BRASIL, 2012d, p. 32). Nesse sentido, o documento “[...] *Formação do Professor*

Alfabetizador – Caderno de Apresentação” esclarece que “[...] A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012d, p. 28).

No curso de Matemática e Interdisciplinaridade, os cadernos de formação que orientam o desenvolvimento dos encontros possuem a seguinte estrutura: iniciando a conversa; aprofundando o tema; compartilhando; para saber mais; sugestões de atividades para os encontros em grupo; atividades para casa e para escola. **Iniciando a conversa** refere-se a um momento de introdução e apresentação dos objetivos do trabalho; **aprofundando o tema** apresenta textos para reflexão; **compartilhando** traz relatos de experiência; **para saber mais** indica materiais de diversas naturezas (livros, artigos, sites, vídeos) para aprofundamento; **sugestões de atividades** retrata possibilidades de trabalho para os encontros de formação.

Tendo em vista as informações gerais sobre os cursos de formação de professores no âmbito do Pacto, faz-se importante abordar o desenvolvimento dos mesmos, ou seja, como se efetivam no campo da prática. Sendo assim, passa-se, neste ponto, à discussão desse contexto, a partir da experiência de um município mineiro.

3.3 O PNAIC CHEGA AO MUNICÍPIO

No município de Ponte Nova (MG), a Secretaria Municipal de Educação tomou conhecimento sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2012, por meio das notícias divulgadas na página eletrônica do Ministério da Educação e via correio eletrônico. Nesse mesmo ano, o município aderiu ao Programa, apresentou-o para as escolas e iniciou, a partir de publicação de edital, a inscrição para o processo seletivo de professores orientadores de estudo (COORDENADORA LOCAL).

Para a seleção de orientadores de estudo, o município seguiu as orientações do Ministério da Educação, considerando a formação, a participação como tutor no Pró-Letramento, a experiência com a formação de professores e a disponibilidade para participar das atividades do Programa (OE1 e OE2).

Foram selecionadas três professoras como orientadoras de estudo: a Coordenadora Local, a OE1 e a OE2, sendo uma para cada ano escolar (1º ano, 2º ano, 3º ano). A Coordenadora Local possui graduação em Normal Superior, com pós-graduação *lato sensu*, foi tutora do Pró-Letramento na área de Linguagem e tinha quatro anos de experiência como

docente na área da alfabetização quando da coleta de dados da pesquisa. A OE1 é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu*, atuou como formadora no Programa de Capacitação dos Professores (PROCAP) de iniciativa do governo estadual de Minas Gerais e tinha experiência profissional de 11 a 15 anos como docente no ciclo de alfabetização à época da coleta de dados da pesquisa. A OE 2 também é formada em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu*, tem experiência como formadora em Programas desenvolvidos pelo município, com tempo de experiência profissional no ciclo de alfabetização compreendido entre 11 a 15 anos no momento da coleta de dados da pesquisa. As Orientadoras de Estudo – OE1 e OE2 – não atuaram no Pró-Letramento. A tutora do Pró-Letramento na área de Matemática não teve interesse em participar do PNAIC (COORDENADORA LOCAL, OE1, OE2).

Selecionados os orientadores de estudo, inicia-se, no final de 2012, a formação dos OEs e dos coordenadores locais no polo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É importante dizer que as universidades recebem recursos financeiros do Ministério da Educação para implementar a formação de professores no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2012f). São, portanto, o sustentáculo do MEC para o desenvolvimento das políticas de formação de professores.

Em 2013, com a mudança de gestão municipal, a Coordenadora Local do Pacto, que estava atuando como OE, foi convidada para assumir a função. Como o cargo de Coordenador Local é escolhido pelo(a) Secretário(a) Municipal de Educação, não foi necessário nenhum processo de seleção. A Coordenadora Local aceitou o convite e chamou para assumir seu lugar como OE a quarta candidata que havia sido classificada no processo de seleção de OEs realizado, em 2012, pela equipe de gestão educacional anterior (COORDENADORA LOCAL, OE1, OE2). A partir de 2016, a substituição de OEs só poderá ser feita por professor alfabetizador cursista do PNAIC, considerando processo administrativo específico para investidura no cargo (BRASIL, 2016c).

Dessa forma, a equipe de Orientadores de Estudo ficou definida com a atuação da OE1 no terceiro ano escolar, da OE2 no segundo ano escolar e da nova Orientadora de Estudo com o primeiro ano escolar. Ressalta-se que esta última não manifestou interesse em participar desta pesquisa. Apenas a OE2 continuou com as atividades do Pacto em 2015 – as demais solicitaram desligamento do Programa por motivos pessoais. Para desligamento das orientadoras, foram adotados todos os procedimentos indicados pelo PNAIC. A esse respeito, a Coordenadora Local esclarece:

Esse ano [2015] duas orientadoras saíram por questões pessoais, uma vai se aposentar e a outra trabalha em escola particular e estava tendo dificuldade de se ausentar para ir em Juiz de Fora [...]. As duas fizeram a carta, é exigida essa carta de desistência delas, inclusive eu, quando deixei de ser orientadora, tive que fazer essa carta também, principalmente para orientador eles fiscalizam muito, para coordenador não porque é uma prerrogativa do município escolher, mas para orientador eles fiscalizam mesmo, pedem comprovante. Por exemplo, as duas que saíram, nós tivemos que abrir processo de seleção, aí fizemos a mesma coisa, divulgamos nas escolas que estava aberto o processo e tal, elas inscreveram, fizemos a classificação e as duas primeiras colocadas que foram chamadas, aí agora eles pediram para a gente mandar tudo: cópia do edital, cópia das fichas de inscrição, eu tive que escanear e mandar tudo para lá, antes deles aprovarem o nome delas. (COORDENADORA LOCAL)

A dedicação dos orientadores de estudo ao PNAIC é um aspecto que merece reflexão. Silva, Oliveira e Caetano (2014), ao estudar o Programa em dois municípios, informaram que, no município “A”, para a seleção dos orientadores de estudo, foram considerados professores que não estavam em sala de aula, de modo que não houvesse prejuízo para os alunos devido à ausência dos professores para os momentos de formação. No município “B”, a maior dificuldade na implementação do PNAIC referiu-se à liberação dos orientadores de estudo das escolas, uma vez que falta pessoal para substituí-los. Amaral (2015) aponta que a falta de tempo dos orientadores de estudo para acompanhamento das atividades em sala de aula, devido à jornada de trabalho nas escolas, se manifestou como um fator importante no desenvolvimento do trabalho de formação. Dessa forma, pode-se dizer que a dedicação dos orientadores de estudo ao Programa pode contribuir para um melhor desenvolvimento desse, como será abordado posteriormente neste texto, na visão das OEs 1 e 2, bem como para evitar problemas na esfera municipal, seja pela ausência do professor na classe ou pela dificuldade de liberação deles para participação dos encontros de formação. Por outro lado, a liberação do docente pode acarretar mais gastos para a gestão municipal, caso seja necessária a contratação de professor para substituir os OEs ou a criação de estratégia para reorganizar o quadro de pessoal. Tendo em vista que os municípios são parceiros do MEC na implementação do PNAIC, essa poderia ser mais uma das responsabilidades desse ente federativo, que deve atuar na garantia de condições adequadas para a realização dos cursos no ambiente local e no custeio das despesas dos orientadores de estudo para os momentos de formação nas universidades. Porém, esse cenário não foi alterado nas Portarias que tratam do Programa em 2016.

A equipe de orientadores de estudo em Ponte Nova foi composta em 2012 e recomposta em 2013 e 2015, conforme já explicitado, em função do interesse pessoal das OES.

A Coordenadora na UFJF relata que, em alguns casos, a recomposição da equipe se deve a interesses políticos, o que não ocorreu no município em questão:

Nesse ano [2015], houve muita troca de orientador de estudos por questões políticas, partidárias, não por questões pedagógicas, e é uma coisa que o MEC sempre nos orientou que não admitiriam que os orientadores de estudo fossem cargo político. O coordenador local ele é cargo político porque é um cargo de confiança, então ele é escolhido como cargo de confiança. O orientador de estudo é por competência, por mérito mesmo, então tem que ter sido feita uma seleção. (COORDENADORA UFJF)

Em 2013, iniciou-se a inscrição dos professores cursistas, seguindo as orientações do Ministério da Educação. As escolas foram informadas sobre os critérios para participação dos professores: ser regente de turma, atuar do 1º ao 3º ano escolar, constar no Censo do ano anterior. Posteriormente, foi dada abertura para inscrição dos professores que não estavam no Censo, mas, para isso, o diretor da escola elaborava e assinava uma declaração atestando que o professor atuava nos anos escolares de referência. Os professores foram inscritos no SisPacto pela Coordenadora Local. Aqueles que não constavam no Censo participaram do Programa, sem direito a bolsa, mas com direito a certificação (COORDENADORA LOCAL).

O Programa teve uma boa receptividade pelos professores alfabetizadores. Segundo a Coordenadora da UFPE, “[...] a adesão ao PACTO foi quase universal. Pouquíssimas redes de ensino deixaram de aderir”. De acordo com a OE2, “[...] teve uma boa adesão porque o pessoal compreendeu que era para melhorar a prática de sala de aula”. A Coordenadora da UFJF pondera essa questão dizendo que percebe que muitos professores alfabetizadores se envolveram com o Programa, mas que há também docentes que não se interessaram em participar.

Em consonância com a fala da Coordenadora na UFJF estão os dados da pesquisa de Silva, Oliveira e Caetano (2014). As autoras perceberam que, no município “A”, a receptividade do Programa foi boa, mas causou resistência em alguns professores em função da exigência do PNAIC que estabelece metas a serem cumpridas, bem como do desencontro com relação à expectativa de parcela dos professores, que esperava atividades prontas apenas para aplicação. No município “B”, também houve resistência de professores que se negaram a participar do Programa.

Para a Coordenadora Local, o Programa foi bem recebido em Ponte Nova, mas a receptividade foi melhor em 2013 do que em 2014, o que agregou um maior número de inscritos no primeiro ano. Na sua visão, isso não está relacionado às características do

Programa, mas à implementação de outra política no município em 2014: a Lei do Piso Salarial. As informações a seguir mostram como a implantação de uma política pode interferir no desenvolvimento de outra política, ou seja, pode ter efeitos esperados ou não esperados, o que revela a complexidade da ação política.

Com a implementação da referida lei, os professores, além do tempo de regência, devem dedicar 1/3 da carga horária para atividades extraclasse, que são organizadas em horas individuais e horas coletivas. Para as horas individuais, o professor tem liberdade de definição de seu uso: por exemplo, poderia abater a carga horária de atividades do Pacto. Já para as horas coletivas não há flexibilidade, pois esse é o momento para o professor participar de reuniões com a equipe da escola, visando a discutir a realidade desta e orientar a tomada de decisões. Segundo a Coordenadora Local, os professores consideraram complicada a participação nas atividades do Pacto e nas reuniões na escola, principalmente aqueles que trabalhavam em mais de uma escola. A partir disso, a Secretaria Municipal de Educação revisou a quantidade de horas dedicadas ao estudo individual e coletivo, empreendendo mais tempo no segundo. Isso revela que o contexto da prática é dinâmico, mutável, ou seja, ações corretivas são implementadas no desenvolvimento do processo.

De acordo com as informações obtidas nas entrevistas (COORDENADORA LOCAL, OE1, OE2), não houve resistência individual ou coletiva para participação no PNAIC em Ponte Nova. Os professores que não quiseram participar justificam sua ausência por limitações pessoais, tais como: não ter disponibilidade de horário, residir em zona rural, ter filho pequeno, entre outras. Marinho e Beltrão (2015) apontam em seu estudo, como responsabilidade do município, o oferecimento de condições para a participação de professores da zona rural no PNAIC. Em Ponte Nova (MG), residir em zona rural foi um entrave para a inscrição do professor. Já no município de Santa Cruz Cabralia (BA), esse obstáculo se mostrava ainda mais complexo:

A participação dos alfabetizadores da zona rural, devido à distância entre sua residência e a Sede, local onde aconteciam os encontros, era de responsabilidade dos mesmos, que, sem receber diária ou contarem com transporte para deslocamento deviam arcar com os próprios custos, fazendo uso da bolsa que recebiam, para garantir sua presença, contando, muitas vezes, com carona da comunidade para se locomoverem, o que implicava no comprometimento de sua presença integral, fato interpretado pelos alfabetizadores como falta de comprometimento da gestão municipal com o compromisso assumido. (MARINHO; BELTRÃO, 2015, p. 1878-1879)

Assim, nota-se que uma parte do público alvo do Programa pode não ter participado do PNAIC ou ter participado com menor frequência, em função da questão do deslocamento para a realização dos cursos. O Pacto, que foi desenhado tendo a educação do campo como um de seus focos de atuação, pode não ter tido os efeitos esperados para esse segmento, caso os professores residentes da zona rural sejam professores regentes das classes de educação do campo.

No contexto de realização desta pesquisa, professores que se inscreveram e iniciaram o curso mantiveram sua permanência, não sendo expressivo o número de desistência ao longo dos cursos (OEs 1 e 2). Isso foi confirmado pela fala da Coordenadora Local ao afirmar: “[...] Não tenho esse problema em Ponte Nova. O que aconteceu muito pouco foi caso de licença gestação e caso de professor que deixou de atuar na alfabetização, mas continuou como ouvinte”. No polo da UFJF, a Coordenadora considera pequeno o número de desistentes, que se deu em função de exigências do curso, aposentadoria, falecimento, mudança de município e de rede de ensino. No contexto nacional, isso se também se evidencia, conforme afirma a Coordenadora da UFPE: “[...] Também temos uma permanência quase universal, o que sinaliza uma boa aprovação do programa”.

Na visão da Coordenadora da UFJF e da Coordenadora Local, não houve nenhum tipo de pressão por parte do Ministério da Educação para a implementação do PNAIC. A adesão dos municípios não foi uma exigência, assim como a participação dos professores alfabetizadores. Por outro lado, o MEC condicionou apoio suplementar à participação no Programa, conforme pontua a Coordenadora da UFJF:

O MEC lançou o PNAIC e colocou para os municípios o seguinte: olha, os municípios que aderirem vão ter o suporte, os que não aderirem não vão ter o suporte. Tipo assim, você vai querer o curso? Vou. Então, a contrapartida do município é bancar o deslocamento dos OEs e a diária deles e bancar as formações no município, é muito pouco o que o MEC está pedindo, eu acredito. Então, os municípios participantes, por exemplo, recebem as caixas com os livros, as caixas com os jogos, os que não estão participando, obviamente não recebem. Então, existe assim, se pudesse chamar isso de pressão, eu não acho que é pressão, é tipo assim um anúncio: olha, quem participar vai ter incentivos, quem não participar não tem, pressão não porque todos os municípios tiveram direito de escolher participar ou não, tanto é que tem municípios que nem sabiam do PNAIC, [...] tivemos que fazer uma repescagem em fevereiro de 2013 para dar o curso que a gente deu em dezembro para quem não tinha feito [adesão], e olha que foram 97 professores que estiveram aqui, não foi pouca gente não. (COORDENADORA UFJF)

Embora a Coordenadora da UFJF não veja como pressão a possibilidade de apoio diferenciado para aqueles que participam das políticas e programas do Ministério, pode-se

dizer que esta tem sido uma característica do MEC, que tem atuado em um jogo de forças e recompensas com os entes federados. Um exemplo disso são os benefícios concedidos por meio Plano de Ações Articuladas (PAR). Apenas os que aderirem ao PAR gozarão de auxílio do MEC no que se refere à gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

É válido destacar que o Plano de Ações Articuladas é o instrumento por meio do qual as redes de ensino podem usufruir da assistência voluntária, financeira e técnica do Ministério da Educação. Ou seja, o PAR é um requisito para que os governos subnacionais tenham acesso a esse tipo de apoio. Informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) indicam que todos os municípios e os 26 estados brasileiros aderiram ao Compromisso⁴⁶, o que pode ser justificado pelo fato de que o MEC condicionou o apoio suplementar à assinatura daquele.

Sobre esse aspecto, assim se posicionam Gatti, Barretto e André (2011):

Considerado fundamental pelo MEC para a melhoria da educação básica, o PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 35)

Retomando-se a discussão sobre o processo de formação do Pacto no município de Ponte Nova, esse iniciou-se em 2012 para os orientadores de estudo e em 2013 para os professores alfabetizadores. Informações sobre esse processo, com base nos documentos do PNAIC, estão descritas a seguir.

A formação continuada do orientador de estudo, profissional responsável pela formação dos professores alfabetizadores no seu campo de atuação estadual ou municipal, é realizada por instituições de ensino superior, escolhidas pelo MEC, com carga horária de 200 (duzentas horas) anuais, distribuídas em: 1 (um) encontro de 40 horas (imersão); 4 (quatro) encontros de 24 horas, totalizando 96 horas; seminários e atividades de monitoramento e planejamento, totalizando 64 horas. Esses encontros podem sofrer alteração a critério da universidade responsável pela formação do orientador de estudo (ORIENTADOR DE ESTUDO, [entre 2012 e 2015]).

⁴⁶ <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>>.

No que se refere à formação continuada do professor alfabetizador, esta é realizada pelos orientadores de estudo no município ou polo de formação presencialmente, fazendo uso dos materiais fornecidos pelo MEC, com carga horária de 120 (cento e vinte) horas anuais (art. 3º, inciso II, Resolução MEC/FNDE nº 4/2013; art. 4º, Resolução MEC/FNDE nº 4/2013), organizadas em encontros mensais totalizando 84 horas, mais 8 horas de seminário e 28 horas de atividades extraclasse, com aplicação de trabalhos nas turmas em que leciona. O número de encontros mensais fica a critério da universidade. O curso possui dois anos de duração, sendo que, no primeiro ano, a ênfase é em Linguagem, e, no segundo ano, em Matemática (PROFESSOR ALFABETIZADOR, [entre 2012 e 2015]).

A dinâmica de formação no PNAIC tem sido caracterizada por alguns autores (AMARAL, 2015; ROCHA; BISSOLI; MOURÃO, 2015) como efeito cascata. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 2002), o modelo de formação cascata é aquele em que “[...] um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte”. Porém, segundo a Coordenadora da UFJF, o modelo de formação do PNAIC não dilui o seu sentido de promover a reflexão do docente sobre sua prática pedagógica:

Uma crítica que às vezes a gente vê das pessoas que não concordam com o Pacto é o seguinte: *“ah isso é um trabalho de repasse, de cascata, vai chegar diluído lá na ponta”* [...]. Certamente, eu tenho consciência de que não vai chegar como chegou para o orientador de estudos. Óbvio que, se eu tivesse os meus formadores dando curso para os 4.500 professores alfabetizadores, eles aprenderiam muito mais profundamente e em muito mais quantidade de conhecimento, [...] porque você fez um curso para você trabalhar isso com outra pessoa, obviamente você vai trabalhar uma porcentagem do que você aprendeu, mas como não é um curso de repasse não existe essa coisa de quantificação. Existe uma reflexão no resignificar da prática, e é isso que traz nossa esperança de saber o seguinte: eu não estou aqui para ensinar o professor a alfabetizar, eu estou aqui para colocar esse professor em questionamento para que ele olhe para a prática dele e pense: o que que eu posso melhorar na minha prática, o que eu posso modificar, o que eu posso implementar, o que que deve permanecer. (COORDENADORA UFJF, grifou-se)

Considerando-se o PNAIC como um curso de larga escala, a possibilidade de sua efetivação mediante a articulação entre ensino superior e educação básica ocorre pelo movimento entre “formador, orientador, professor”. Um aspecto que pode diminuir efeitos negativos desse modelo são as exigências para a atuação dos profissionais que lidam com a formação no âmbito do PNAIC, isto é, formação em nível superior e experiência com processos formativos de professores. Além disso, os professores alfabetizadores precisam se empoderar da condição de autoformação, não delegar a outrem a responsabilidade plena por

sua formação e desenvolvimento profissional. O outro é importante para mediar, oferecer suporte e apoio na discussão e reflexão sobre sua prática, podendo assumir esse papel tanto o orientador de estudo como também um de seus pares, o professor alfabetizador. Assim sendo, a relação que se estabelece não deve ser entre professor-aluno, entendida muitas vezes como uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, mas sim uma troca mútua de conhecimentos, num processo de valorização dos saberes e experiências docentes e de crescimento coletivo e colaborativo. Portanto, na formação continuada, o processo de formação não pode ser representado por uma seta, numa direção única, entre os sujeitos envolvidos, mas pela ideia de um ciclo que envolva a construção compartilhada. Paulo Freire, ao refletir sobre a relação professor e aluno na produção do conhecimento, fornece auxílio a pensar:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma*, e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos dos processos, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p. 22-23, grifos no original)

Os dados coletados por meio das entrevistas que abordam o contexto da prática (COORDENADORA DA UFJF, COORDENADORA LOCAL, OE1, OE2, PAs 1, 2, 3) revelam que a implementação do PNAIC não ocorreu tal qual o seu desenho. Como explica Vaillant (2015, p. 37), “[...] O processo de implementação está muito longe de ser linear [...] as condições da realidade são, muitas vezes, as protagonistas, e é necessário dar-se conta delas na hora de planejar”. Os processos de formação docente foram revistos e modificados ao longo do tempo, visando a sanar as dificuldades e/ou problemas encontrados no processo de implantação. Alguns exemplos de mudança ao longo da execução do Programa foram a carga horária dos cursos, o tempo de duração e os temas de abordagem dos cursos.

A princípio, a formação de professores no PNAIC envolveria os cursos de Linguagem (2013) e Matemática (2014). Posteriormente, foi incorporado o curso de Interdisciplinaridade (2015). Dessa forma, a duração do Pacto, que era prevista para 2 (dois) anos, avançou para 3 (três) anos. Além disso, ao final do primeiro curso, ou seja, do Curso de Linguagem no ano de 2013, verificou-se com os professores alfabetizadores o interesse em aprofundar alguma

temática abordada. Isso fez que, em 2014, houvesse uma complementação em Linguagem, que ocorreu concomitantemente ao curso de Matemática. Sobre esses aspectos, assim explicam as OEs:

Fizeram uma pesquisa: qual tema o pessoal gostaria de estar revendo no ano seguinte. (OE2)

Ano passado [2014], teve Matemática e Linguagem, então nós tivemos mais 50% da carga horária. Deu uma puxada boa, aumentaram o número de encontros. Mas a gente não imaginava que ia ser desse jeito. E as meninas também, as alfabetizadoras não imaginaram que era dessa forma. E aí ano passado nós tivemos muita gente reclamando de cansaço. (OE1)

Segundo informações da Coordenadora da UFJF, a distribuição da carga horária presencial dos OEs no polo de Juiz de Fora é feita conforme descrito no Quadro 17 a seguir.

Quadro 17: Carga horária da formação dos OEs no polo da UFJF

	2013 - Linguagem	2014 – Linguagem	2014 - Matemática
Encontro inicial	40h	8h	32h
Seminários	4 x 24h = 96h	4 x 8h = 32h	4 x 24h = 96h
Seminário Final	8h	8h	8h
SubTotal	144h	48h	136h
Total	144h	180h	

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda a esse respeito, a Coordenadora na UFJF esclarece:

Olha, a previsão na verdade, inicial, era que o Programa durasse dois anos: Português e Matemática. Só que nós também, enquanto universidade, fomos aprendendo muitas coisas com os nossos alunos, vamos dizer assim, os nossos professores alunos. E aí, por exemplo, durante o curso de Português, que a gente já tinha lá os direitos de aprendizagem de outros componentes curriculares, ali já houve uma demanda dos próprios professores de querer estudar mais. Aí, quando chega o segundo ano, a demanda continua, a gente não quer que o Pacto acabe, e assim, quando a gente faz as avaliações e faz um levantamento das sugestões ou dos problemas enfrentados, existe sempre assim: *“queremos mais tempo, queremos estudar mais, o curso foi muito curto não deu tempo de estudar tudo, queremos mais tempo para estudar, queremos mais tempo no município”*. É incrível, e eu achava que isso era só aqui em Juiz de Fora, e aí quando você faz a reunião no MEC e encontra os coordenadores gerais e conversa, a demanda é a mesma, é muito similar, embora o país seja imenso, com realidades totalmente diferentes, as demandas são superparecidas, é muito interessante. E aí, o que que aconteceu, o próprio Ministério da Educação solicitou que tivesse mais um ano, que seria o ano de 2015, com esses

cadernos e se encerraria ou se pensaria num outro ciclo de formação continuada. Aí, com esse problema orçamentário no país e essa situação de começar só agora em agosto, o que foi colocado para nós, mas que não foi nada assim prometido e assinado, foi que esse ano a gente faria o curso nesse segundo semestre e encerraria com esses 4 cadernos [1, 2, 3 e apresentação], e para o ano que vem a gente teria a continuidade com os demais cadernos. Essa foi a proposta do fórum das universidades junto ao Ministério da Educação, não tivemos resposta de aprovação, a aprovação foi para esse ano, ano que vem a gente não tem uma resposta ainda de como que isso vai funcionar, então o que está previsto é que no ano que vem se trabalhe os outros 7 cadernos e continue trabalhando com as publicações que nós temos e com o material que está nas escolas [PNBE, PNLD], é o que a gente tem de material pronto pensando para 2016. Então hoje não tem ninguém escrevendo nada para ser trabalhado em 2016, porque já tem material pronto. (COORDENADORA UFJF, grifou-se)

Sobre a necessidade de mais tempo para desenvolvimento dos cursos, a pesquisa de Marinho e Beltrão (2015) mostrou que os professores alfabetizadores consideravam o tempo de duração do curso como insuficiente para explorar em profundidade as questões apresentadas nos materiais de formação. Ferreira e Costa (2014) apontaram como uma das dificuldades do PNAIC a pouca profundidade na abordagem do conteúdo dos materiais de formação, todavia não explicitaram se isso se deve ao fator tempo ou às características do próprio material e da formação. Já Vagula (2014), referindo-se ao ensino de estratégias de leitura no Pacto, afirma que são apresentadas brevemente orientações para a prática docente, sem aprofundamento do conteúdo abordado, o que pode dificultar a compreensão da proposta de trabalho.

A duração dos cursos em 2013 e 2014 é explicitada no caderno de apresentação do curso de Interdisciplinaridade, conforme descrito a seguir. Nota-se que o desenvolvimento dos mesmos no polo da UFJF extrapolou a duração informada no documento. Dessa forma, é pertinente dizer que a implementação pode ocorrer de maneira singular em cada universidade. É preciso considerar que, no processo de atuação, há uma interpretação, tradução da política e adaptação em função do contexto:

Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, o curso teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. (BRASIL, 2015a, p. 40 - 41)

Sobre a duração dos cursos de formação, a Coordenadora na UFPE afirma que, “[...] Em 2013 e 2014, o formato foi o mesmo. Em 2015, em decorrência da situação frágil do país,

o programa foi desenvolvido em metade da carga horária. Em 2016, ainda está incerto. Estamos aguardando encontro com o MEC”. Observa-se que o cenário das políticas atuais de formação tem se configurado como um cenário de incerteza, uma vez que pairam dúvidas sobre o futuro daquelas, como é o caso do PNAIC, do PIBID e do Escola de Gestores. Em março de 2016, por meio das Portarias MEC n^{os} 153/2016, 154/2016, 155/2016, o Pacto foi reativado, sendo também aberto processo de adesão ao Programa pelo PAR.

Outra alteração em decorrência das solicitações dos envolvidos com o Programa refere-se à formação do Coordenador Local. A princípio, não se pensou na formação desse ator. Os documentos de orientação do Programa não dispõem sobre isso, porém houve espaço para que os implementadores expressassem suas opiniões, dúvidas, sugestões, dificuldades e críticas, sendo que as considerações foram incorporadas à política. Um exemplo é o oferecimento de formação para os Coordenadores Locais, demanda apontada pelos municípios participantes do PNAIC no polo da UFJF. Nas palavras da Coordenadora Local:

Todas as vezes que as cursistas vão para a formação, nós coordenadores também vamos, porém com uma carga horária menor. Nessa formação, acontecem orientações sobre o desenvolvimento do trabalho e palestras. [...] As palestras para os coordenadores surgiram a partir da nossa sugestão, antes os encontros eram apenas de repasse de informações. (COORDENADORA LOCAL)

Sobre esse fato, a Coordenadora da UFJF assim comenta:

Juiz de Fora na verdade saiu na frente fazendo reuniões pedagógicas com os coordenadores locais desde 2013 e, por outro lado, teve uma reclamação de alguns orientadores de estudo dizendo que o coordenador local não fazia nada: “*ele só preenche lá uns relatórios, ganha mais bolsa que a gente e tal*”, [...] e parece que isso aconteceu em nível nacional. E aí o Ministério da Educação, no ano passado [2014], solicitou que tivessem 32 horas, 4 encontros de 8 horas com os coordenadores locais, uma coisa mais fechada, mais rigorosa, em que se estudassem temáticas que surgissem no meio dos coordenadores locais, e nós já estávamos fazendo isso. Então a gente continuou o trabalho discutindo com eles avaliação, proposta curricular, as temáticas que foram aparecendo. (COORDENADORA NA UFJF, grifou-se)

O interesse do Coordenador Local pelo estudo dos materiais de formação do Pacto foi uma situação recorrente no polo da UFJF, conforme relatado pela Coordenadora da UFJF:

Vários coordenadores locais solicitavam para estudar os cadernos dos OEs. Do ano passado para esse ano, uma das demandas deles foi: nós queremos estudar o que os OEs estão estudando. Então você vê o interesse das pessoas em estudar, eles querem estudar, se não estudavam tanto como estão estudando agora é porque, talvez, falta

de oportunidade, falta de interlocutor, hoje você vê essas pessoas estudando muito, lendo muito, interessadas. (COORDENADORA DA UFJF)

Importa ressaltar que, por interesse próprio, a Coordenadora Local participava das formações do PNAIC no município de Ponte Nova como ouvinte, ou seja, essa não era nenhuma exigência do Programa, o que foi alterado para 2016. As orientadoras de estudo avaliam positivamente essa participação:

Ela [a Coordenadora Local] participa como ouvinte. Então, cada ano, ela participa com uma de nós. E assim, como ela está ali na sala, ela vivencia mesmo o Pacto. Não é só aquele coordenador que vai lá, leva o material, não, ela vivencia junto com os professores, contribui [...]. Para mim foi uma experiência muito boa porque ela sabe se colocar na hora certa, contribui e deixou muitos professores à vontade porque não era a coordenadora do Pacto nem a coordenadora da Semed [Secretaria Municipal de Educação]. (OE1)

[Sobre a participação da coordenadora nos encontros de formação] Dá todo suporte. Ela é muito estudiosa, inteligente. (OE2)

Especificamente sobre o curso de formação dos Orientadores de Estudo, as OEs 1 e 2 destacam o conhecimento e a preparação dos formadores, a variedade de recursos didáticos, a diversificação da metodologia (trabalho em grupo, exposição oral, palestras, leitura individual, leitura coletiva, etc.), a qualidade dos cadernos de formação, as estratégias de avaliação e os *feedbacks* (avaliação dos formadores, das palestras, autoavaliação). Desses elementos, faz-se oportuno destacar dois pontos: os problemas na distribuição do material da formação e os resultados do processo de avaliação como elemento potencializador da formação.

De acordo com a OE1, Juiz de Fora saiu na frente no processo de formação de orientadores de estudo, iniciado em 2012. Com isso, o curso começou sem o material, o que foi visto como algo negativo. No entanto, esclarece que, embora os cadernos não estivessem prontos para distribuição, a Universidade disponibilizava o conteúdo em outras mídias para o processo de formação dos OEs e dos PAs. Sobre esse aspecto, assim esclarece a Coordenadora na UFJF:

Juiz de Fora, por exemplo, foi uma das universidades convidadas a iniciar, em dezembro de 2012. Antes que os cadernos estivessem já impressos, nós trabalhamos com versões preliminares, com xérox, para que pudesse ver como as coisas iam acontecer, então foram umas cinco ou seis universidades convidadas para iniciar, até para ver o próprio Sistema, o SisPacto, que tem papel de organizar toda a documentação, todas as informações, de monitorar também essas ações. (COORDENADORA NA UFJF)

Sobre a avaliação, as OEs 1 e 2 percebem que as queixas e elogios apontadas durante os encontros eram incorporados e as mudanças ficavam perceptíveis no encontro seguinte:

Em todas as avaliações, nossas queixas, nossos elogios, tudo, a gente deixava muito claro, porque, como a gente saía daqui, para viajar, ficar uma semana fora, então a gente queria voltar com a bagagem bem cheia. Quando não era legal, a gente colocava ali [na avaliação] e sentia na próxima a mudança. Sabe aquele negócio de você sentir que foi lido? Eles liam mesmo. (OE1)

Houve uma crítica muito severa em cima de uma formadora, então ela não está dessa vez com o grupo. (OE2)

No que se refere à estrutura da formação dos orientadores de estudo, as avaliações das OEs são positivas. Sobre a duração dos encontros, afirmam que, normalmente, era uma semana, mas, em 2015, as atividades foram condensadas em 3 (três) dias, o que a OE2 avaliou como melhoria. Na visão da OE1, “[...] dependendo da formação, uma semana era legal, mas às vezes a gente pensava assim: isso podia amarrar com uns 3, 4 dias [...] tinha coisa que a gente falava assim: isso aqui podia ser menos tempo”. Com relação à carga horária, os encontros eram de 8 horas. De acordo com a OE1, “[...] o horário do curso era o dia todo, você saía da sua casa, então a gente não achava pesado, porque estávamos lá por conta”. Sobre o número de orientadores por turma no momento da formação, a OE2 relatou que são “[...] vinte e poucos, 23, 24; esse ano tinha 25 ou 26”, para a OE1 é “um número suficiente para a gente realizar as trocas, trazer as coisas de outras cidades [...] conhecer bastante experiência”.

O apoio, suporte da Secretaria Municipal de Educação para a formação dos orientadores de estudo, foi bem avaliado pelas OEs e pela Coordenadora Local, as quais informaram que a Prefeitura custeava todas as despesas de transporte, alimentação e hospedagem. Porém, as OEs esclarecem que isso não é realidade de todos os municípios, pois há muitos casos em que os orientadores se deslocavam para Juiz de Fora com dinheiro próprio. Sobre esse aspecto, a Coordenadora na UFJF assim se posiciona:

O município precisa muito refletir sobre formação de professores, se envolver muito mais, se responsabilizar muito mais. Esse ano [2015], a gente tem problemas gravíssimos de vários professores que vieram fazer o curso sem diárias, sem passagens, por conta própria. Então é um outro problema, que é administrativo, que não é do PNAIC, mas que é da política como um todo, independente de ser o PNAIC ou qualquer outro programa de formação de professores viveria o mesmo problema, eu acredito. (COORDENADORA UFJF)

Rodrigues (2015) também evidenciou em sua pesquisa, a partir das opiniões de uma professora formadora integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE) e de uma orientadora de estudo do município de Camaragibe/PE, a necessidade de maior envolvimento das redes municipais de educação para o desenvolvimento do PNAIC. Já o estudo de Marinho e Beltrão (2015) demonstrou o descaso e a falta de respeito da gestão municipal com o desenvolvimento do curso, o que indicou, na perspectiva dos professores, a necessidade de fiscalização das ações nos municípios.

Após a conclusão do ciclo de formação das orientadoras de estudo conduzido pela equipe do PNAIC vinculada à UFJF, as OEs retornavam para o município e iniciavam o planejamento da formação dos professores alfabetizadores. A formação do professor alfabetizador se inseria na mesma linha de formação dos orientadores de estudo em termos de conteúdo e metodologias de trabalho. No primeiro ano, a ênfase do PNAIC foi em Linguagem; no segundo, ano em Matemática; e no terceiro ano, em Interdisciplinaridade. A Coordenadora Local e as Orientadoras de Estudo afirmam que não tiveram nenhuma dificuldade de implementação do Programa no contexto municipal, nenhum aspecto vinculado à atuação do município limitou o desenvolvimento do Programa.

O município de Ponte Nova contava com três turmas de formação, uma para cada ano escolar foco do Pacto (1º, 2º e 3º ano escolar). De acordo com a OE2, são poucas cidades na região que possuem turmas separadas, pois o número de PAs é pequeno. Portanto, são agrupados em turmas multisseriadas. Essa separação de turmas de acordo com os anos escolares foi apontada pela Coordenadora Local como aspecto positivo em relação ao Pró-Letramento, no qual isso não acontecia.

A fim de explicitar como se dão a organização e a dinâmica dos encontros, apresentam-se as falas da OEs:

No primeiro ano, nós [orientadoras de estudo] fizemos bem separado porque os cadernos eram diferentes, tinha o caderno do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano [...]. A gente reunia e combinava assim a leitura deleite, alguma coisa era comum, mas cada uma na sua sala e cada uma seguindo o seu caderno. Quando foi ano passado que foi Matemática, os cadernos eram iguais para o 1º ao 3º ano, aí nós sentávamos, nós três, e a gente montava junto, a programação era a mesma. Mas assim, dependendo da situação com o olhar específico, a gente conseguia trazer esse olhar [...]. Quando foi tabuada, as meninas lá no 1º e 2º ano pegaram, trabalharam, mas eu aprofundi mais porque era 3º ano. (OE1)

[Os cadernos e os encontros] Têm uma sequência a seguir: diário de bordo, leitura deleite, iniciando a conversa, depois no final tem aprofundamento. (OE2)

Sobre o material do curso, a qualidade dos cadernos de formação é bem avaliada pelas OEs: “professores doutores, muito bons” (OE2), “uma linguagem acessível” (OE1). Menezes *et al.* (2014) também assinalam que, na visão de OEs do polo de Iguatu (CE), o material de formação de 2013 é riquíssimo do ponto de vista da fundamentação.

As professoras orientadoras de estudo ainda comentam que muitos autores dos textos dos cadernos fizeram palestras nos encontros de formação na universidade. Segundo a OE2 “todos estavam ali falando para a gente [...], foi um show”. Faz-se interessante perceber o entusiasmo das OEs pela aproximação entre autores e professores. Segundo a Coordenadora da UFJF, o Pacto conseguiu estreitar a distância entre a educação superior e a educação básica:

Uma coisa que eu acho interessante também é que, a partir dos momentos que esses municípios, que esses professores estão aqui, eles conhecem os palestrantes, os professores universitários que vêm, eles acabam convidando esses professores, pesquisadores, para irem nos seus municípios dar palestras, fazer oficinas, então, é uma teia de informações muito interessante que é propiciada pelo Programa. (COORDENADORA UFJF)

A [Coordenadora Geral] Esteve aqui com uma banca, aí a [pessoa responsável pela organização da banca] aproveitou a vinda dela e fez uma mesa sobre formação de professores no PNAIC. Aí a [pessoa responsável pela organização da banca] me convidou para participar dessa mesa com a [Coordenadora Geral], e eu falei: podemos convidar a professora alfabetizadora para falar lá na ponta? Então, a gente tinha a [Coordenadora Geral], que é a representante geral no Brasil, eu, coordenadora geral em Juiz de Fora, e a professora alfabetizadora. (COORDENADORA UFJF)

Essa é uma característica muito forte do PNAIC em que você traz um material que é reflexivo, não é um material prescritivo [...] tipo assim, “professor faça isso, professor, agora a lição é essa, a próxima lição é essa, faz primeiro esse exercício depois o exercício com a criança” Então, o que que acontece, o professor, ele vira um executor de tarefas, ele pega aquele material e executa. O PNAIC, quem quer só executar tarefas não consegue, não funciona, e é interessante porque existe uma ansiedade do professor com relação a isso, “*mas como é que eu faço na sala de aula?*” E como que o PNAIC, ele sustenta esse vácuo que poderia existir nesse material? Os relatos de experiência dos professores. Então, ao invés de você falar faça isso, faça aquilo outro, ou o que você faz está errado, faça o certo, então a universidade aprendeu a ser parceira desse professor, aprendeu a dialogar com esse professor. Então você vai ver que a maior parte, não sei se 100% talvez, dos artigos publicados no material do PNAIC tem um relato de experiência, se não é 100% é 95, 99%. (COORDENADORA UFJF, grifou-se)

Sobre este último ponto, ou seja, material do Programa, Cabral (2015) apresenta a seguinte avaliação:

Em que pese as possíveis críticas sobre o caráter direcional do material e, muitas vezes, condutor das ações docentes, que faz parte de uma iniciativa de âmbito nacional, há aspectos positivos que é necessário destacar. Por exemplo, o conjunto de textos que compõe os cadernos da formação foi escrito por professores e colaboradores de grande parte das universidades parceiras da rede de formação e também registram relatos de professores que atuam em sala de aula em vários municípios do país. (CABRAL, 2015, p. 155)

Gatti, Barretto e André (2011) avaliam como extremamente positiva a parceria educação superior e educação básica.:

Uma parceria de grande importância que merece destaque é a que envolve universidade e escola de educação básica. A aproximação entre ambas é profícua, visto que, na escola, se concentram as questões pedagógicas atuais e desafiadoras que precisam compor a agenda de discussões da formação e das pesquisas acadêmicas. Ressalta-se, ainda, que essa relação não pode ser hierarquizada, com predomínio de saberes de um campo sobre outro, porém, marcada pela circularidade de saberes, conhecimentos, fazeres e experiências de ambos os lados. (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 193)

Retomando-se a discussão sobre o material do curso, é importante reafirmar a demora na distribuição dos cadernos de formação aos professores alfabetizadores, pois o curso iniciava-se sem a chegada do material. Tanto a Coordenadora Local quanto as Orientadoras de Estudo apontam que a Secretaria Municipal de Educação forneceu todo apoio para suprir essa fragilidade, disponibilizando cópias xerográficas ou arquivo digital do material para acompanhamento do cursista. Nas palavras da Coordenadora Local: “[...] No primeiro momento, o material não chegou, nos dois anos não chegou a tempo. E esse ano [2015], pelo que estou vendo, também não vai chegar”. Embora preferissem o uso dos livros, na visão da Coordenadora Local e das Orientadoras de Estudo, o atraso no recebimento dos exemplares não influenciou negativamente no desenvolvimento dos cursos. A esse respeito, a Coordenadora da UFJF afirma:

[Sobre o atraso na impressão e distribuição do material] Eu acho que esse é um grande entrave do trabalho que, no fundo, não prejudica porque a gente tem uma solução: algumas universidades gravam os cadernos em CD e distribuem para os professores até que os cadernos cheguem, outras imprimem e outras imprimem e solicitam que os municípios imprimam um para cada professor. Aí tem município que imprime e município que não imprime, aí o professor tem que gastar lá 8,10 reais para imprimir o caderno para poder estudar. Então, assim, do ponto de vista do professor ter que gastar o dinheiro dele com o caderno, isso eu acho complicado, porque não é obrigação dele gastar com esse caderno. Por outro lado, ele começando o curso antes, ele tem condição de refletir sobre a prática dele a partir dos estudos ainda em sala de aula com o ano correndo, senão você vai empurrando isso para frente, e daqui a pouquinho o ano está acabando e o professor não consegue. (COORDENADORA NA UFJF)

Já no estudo de Rodrigues (2015), as duas professoras participantes (formadora e orientadora de estudo) apontaram o atraso do material como uma dificuldade do Programa que inviabilizou um maior tempo de estudo dos cadernos de formação e o início do curso. Amaral (2015, p. 130) também afirma que “[...] a falta de informações e o atraso no recebimento dos materiais didáticos gerou desconforto entre formadores, orientadores e professores”. No entanto, visando a sanar esta dificuldade, muitas secretarias providenciaram cópia dos materiais para os cursistas. Talvez uma forma de solucionar esse problema tenha sido a opção de excluir a produção de material próprio para o Programa, o que pode ser verificado ao se comparar a redação da Portaria MEC nº 1458/2012 com a da Portaria MEC nº 155/2016. Na primeira, estabelece-se que “[...] a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será oferecida de forma presencial” (BRASIL, 2012f, p. 15); na segunda, afirma-se que “[...] a formação continuada será oferecida de forma presencial” (BRASIL, 2016f, p. 19).

Com relação à natureza do curso de formação, as Orientadoras de Estudo percebem que o Pacto revisou aspectos da formação inicial, não possuindo um caráter inovador em termos de conteúdo. Nessa perspectiva, o curso atuou muito mais como compensação das fragilidades da formação inicial do que como atualização dos docentes em relação a novos conhecimentos, embora tenha apresentado novidades em relação às abordagens, as metodologias de trabalho. Nesse sentido, as OEs assim se manifestam :

Embora eu acredite que o Pacto não veio com muita novidade, mas ele de certa forma colocou a gente para estudar e para rever muita coisa que a gente fazia e deixou de lado, então tinha coisa que a gente dizia: nós já fizemos isso. (OE1)

[Referindo-se ao aproveitamento da experiência docente e dos saberes dos professores] Não era novidade para eles, a gente percebia que eles ficavam bem à vontade, alguém dava sempre uma sugestão, uma coisa assim. (OE1)

Você conclui que os professores, às vezes, não trabalham todos os eixos [da Matemática] por falta de conhecimento [...]. E eles gostaram demais, a gente vê trabalhando geometria porque teve esse aprofundamento. (OE1)

Os dois [cursos de Linguagem e Matemática] não eram novidade, mas pelo menos você tem um olhar diferente para aquilo que às vezes você fazia e nem dava conta. (OE1)

Agora, nós começamos com o tema Interdisciplinaridade. Nunca tínhamos ouvido uma explicação que levasse o professor a entender como trabalhar, então essa dinâmica da teia foi legal, clareou para os professores. (OE2)

Sobre a fala da OE1 referente ao trabalho com a Geometria, faz-se oportuno apontar a análise de Carneiro (2015) sobre o Pacto e esse conteúdo curricular:

Esse programa, ao levar os professores a refletirem sobre a Geometria tanto no caderno específico como nos jogos, pode contribuir para que eles retomem o ensino dessa área de matemática, que a tanto tempo ficou em segundo plano, nos anos iniciais da escolarização. (CARNEIRO, 2015, p. 183)

A Coordenadora Local e as Orientadoras de Estudo também tecem comentários específicos acerca dos Cursos de Linguagem e Matemática, revelando as potencialidades dos processos formativos vivenciados:

Ter amarrado os direitos [de aprendizagem] deu uma balanceada: o que eu tenho que dar conta no primeiro ano, no segundo e no terceiro? Porque fica aquele negócio de ciclo, e até o terceiro ano é isso tudo, então ninguém pega a responsabilidade e com os direitos: 1º ano, seu direito é isso aqui; o 2º é isso aqui; e o 3º é isso. (OE1)

Eu achei interessante na Matemática levar o professor a aceitar que o menino está representando para depois chegar ao número, é importante. Às vezes, ele consegue resolver um problema só com representações, e aí ele fez um raciocínio. No início, [...] o professor não aceitava o caminho, tinha que ser a resposta certa. O caminho do raciocínio para chegar na resposta, eu acho que os cadernos de Matemática trouxeram isso. (OE2)

Eu gostei muito da Matemática, gostei dos dois, mas Matemática, por ser mais prático, eu me senti mais à vontade, aprendi mais. Não quer dizer que quando nós trabalhamos Linguagem eu não gostei, gostei demais, foi muito texto, muita coisa legal, mas na hora que veio a Matemática foi um desafio para nós. (OE1)

A Matemática, dava para você comprovar com as experiências, com os trabalhos em equipe. Tem uma Caixa de Matemática que foi um sucesso. Você tinha um material para manipular, provando o que você está falando, então a parte da geometria foi muito rica. (OE2)

Trabalhar com o concreto mesmo na Matemática. Muitas coisas, não vou dizer que é proibido, mas que o professor achava que não podia fazer, foi desmistificado. Vou dar um exemplo: o menino pode contar no dedo? Pode contar no dedo sim, por que não? Às vezes, a gente até faz, mas tem medo de falar que faz, você deixa? Então, assim, foi descarado: pode, deve fazer isso. (COORDENADORA LOCAL)

Castiglioni e Pinto (2015) pontuam, na perspectiva de professor cursista do Pacto, que a Caixa de Matemática tem contribuído para o processo ensino-aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento do raciocínio lógico por alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem. Além disso, esse recurso ganhou espaço e uso nas salas de aula, favorecendo, muitas vezes, uma prática diferenciada que resgata os jogos no tratamento deste conteúdo.

Sobre a aplicação das atividades do Pacto na prática pedagógica do professor, as OEs informam que isso não era sugerido em todos os cadernos e atividades, mas que percebiam claramente que as professoras alfabetizadoras desenvolviam na sala de aula as propostas do Programa:

O que elas tinham que aplicar mesmo, umas duas vezes por trimestre, semestre era o ditado para ver os níveis da escrita, tinha que encaminhar para Juiz de Fora. (OE2)

Dependendo da atividade, mesmo que não tivesse que aplicar em sala de aula, vou dar um exemplo: geometria, de vez em quando, a gente via postando no Facebook delas alguma coisa, resultado do Pacto. Às vezes, diziam “eu trouxe hoje um *pendrive* de uma aula que eu dei, coloca aí”, elas tinham essa necessidade, e a gente tinha esse espaço no nosso horário para que elas pudessem apresentar. (OE1, grifou-se)

Surgiram muitos projetos de leitura nas escolas depois que elas fizeram o Pacto. (OE2)

Como elas tinham que fazer o relato de experiência para apresentar no final, a gente via claramente que elas aplicavam. (OE1)

A Coordenadora da UFJF também relata alguns casos acerca da implementação dos aprendizados do Pacto no contexto da sala de aula:

[Sobre caderno de planejamento de cursista do PNAIC que está fazendo parte do Grupo de Pesquisa da Coordenadora na IES] O caderno dela veio na época com uma faixa, uma faixa amarela, e colocou assim, antes do PNAIC, depois do PNAIC, por conta dela. Aí eu comecei a analisar o que ela fazia no início do ano, ela trabalhava com a, e, i, o, u, encontros vocálicos, bem artificial, de decoreba com as crianças. E aí, quando ela colocou depois do PNAIC, você começa a ver o trabalho que ela começa a fazer com poesia, ela começa a colocar no caderno dela as habilidades que ela tem que alcançar com os direitos de aprendizagem e começa a trazer um trabalho com literatura infantil, palavra geradora dentro da literatura infantil, projeto de literatura, poesia, rima, aí você vê que os gêneros textuais começam a fazer parte do trabalho dela. (COORDENADORA NA UFJF)

A professora [...] da Matemática, aposentada aqui da nossa casa, ela falou assim comigo: “*o Pacto está demais*”, e começou a elogiar o Pacto [...]. Ela contou assim: um professor amigo meu de arte, ele foi numa sala de aula desenvolver uma atividade, e a professora estava retirando materiais, aqueles materiais de enfeitar escola, sala de aula, e ele falou: “por que você está tirando esses materiais”? Ela falou assim: “agora é o seguinte, a gente está fazendo o PNAIC, e no PNAIC a gente aprendeu que tem que expor os trabalhos das crianças, a gente tem que valorizar o que a criança faz, e ela começou com todo um discurso que ela estava colocando em prática, e ele ficou admirado porque não conhecia o PNAIC, e aí ele veio comentar com a [professora da Matemática]: “*esse programa está mudando a sala de aula*”. Então é legal você ouvir isso de pessoas que não têm nada a ver com o PNAIC, porque não estão falando para te agradar, estão falando de uma coisa que eles estão vendo, a professora estava arrancando enfeitinhos de sala de aula que não tinham nada a ver, aquela coisa muito infantilizada, e colocando, valorizando o que a

criança faz [...], isso dá gás para a gente de continuar, de saber que tem muitas salas de aula sendo modificadas, e no próprio sistema você tem lá fotos do cantinho de leitura dos professores, sei lá se você jogar PNAIC no Google, você vai ver muitos relatos de experiências, muita movimentação. (COORDENADORA NA UFJF, grifou-se)

Portanto, percebe-se que o Pacto não funcionava com rigidez ou imposição de modelos para a prática dos professores, mas motivava o desenvolvimento das ações no contexto da sala de aula. Porém, faz-se relevante mencionar que os resultados dos alunos, em termos de aprendizagem, devem ser informados no SisPacto, ou seja, as avaliações diagnósticas e os resultados da ANA estão dispostos na plataforma e vinculados ao docente. Dessa forma, percebe-se o alinhamento das políticas de formação de professores e avaliação e o entendimento da formação como alguns dos elementos responsáveis pelos resultados dos alunos. Com isso, pode ocorrer o fato de o Programa, mesmo que não seja autoritário em termos de imposição de práticas, ter como efeito o condicionamento da prática do professor em função do resultado da avaliação, além da responsabilização docente pelos resultados dos alunos. Porém, Micarello (2015) fala de co-responsabilização no âmbito do PNAIC, ou seja, o professor não é o único responsável pelo êxito do processo:

Quanto ao envolvimento dos vários atores com a prática avaliativa, quando se trata de uma política com o alcance e os objetivos do Pacto, que prevê uma ação integrada entre várias instâncias responsáveis pela educação no país, esta perspectiva integradora traz também a ideia de co-responsabilização dos atores com o êxito do processo. Essa perspectiva rompe com a tendência de identificar a avaliação como uma responsabilidade exclusiva do professor. A ideia de um ‘sistema integrado de co-avaliação’ introduz nesse debate outros atores – os alunos, a gestão escolar e a gestão dos sistemas – permitindo perspectivar a avaliação como instrumento para diagnosticar não apenas as aprendizagens realizadas pelos educandos, mas também as condições de oferta da educação: as práticas pedagógicas e os fatores contextuais que interferem nessas práticas, além das percepções dos sujeitos sobre o ato avaliativo. Assim, a avaliação passa a ser uma prática que extrapola o contexto restrito à sala de aula e permite compreender as responsabilidades de todos os atores envolvidos no processo educacional com a promoção dos estudantes e de suas aprendizagens. (MICARELLO, 2015, p. 69, grifo no original)

No que diz respeito à ANA, a Coordenadora na UFJF afirma:

No contexto do Pacto, foi criada a ANA [Avaliação Nacional da Alfabetização] pelo INEP, e a ANA deu pano para manga porque nós temos universidades que são participantes do PNAIC e não concordam porque não concordam com avaliações de larga escala. Então, isso é um benefício interessante porque a gente consegue dialogar, 39 universidades conseguem dialogar mesmo tendo posições diversas. Então, a ANA não foi elaborada por nós e nem pelo MEC, [...] houve algumas críticas, algumas conversas sobre a questão da ANA, embora alguns de nós tivéssemos sido convidados para participar da elaboração da ANA junto da equipe,

só que a gente não sabe quais foram os critérios que eles utilizaram para fazer esse convite, alguns foram, outros não foram, alguns participaram, outros não. A ideia era que a ANA fosse aplicada no 3º ano visando a gente ter em 2013 um ponto zero, ponto de partida. Então seria aplicada não para avaliar o PNAIC, porque provavelmente um ano de curso é impossível você ter mudanças profundas e radicais em rendimentos, isso não existe, é para lá de utópico, e a gente precisa ter o pé no chão, e ela viria todos os anos para a gente poder acompanhar esses resultados, como que as crianças estão chegando. Obviamente, você não ia acompanhar a mesma criança, quero dizer, a criança X fez a ANA no 3º ano, ela não vai fazer de novo ano que vem, mas é outra criança, mas você tem uma noção de nível que essas crianças estão chegando no 3º ano, a meta não é que as crianças cheguem todas alfabetizadas no 3º ano? Então o objetivo era esse. O que aconteceu é que esse ano [2015] a ANA não vai ser aplicada por questões orçamentárias. (COORDENADORA NA UFJF)

Micarello (2015) destaca a necessidade da construção de uma série histórica que evidencie, ao longo do tempo, os resultados dos estudantes e as condições de oferta da educação. Nesse sentido, pontua que a primeira edição da ANA pode ter contribuído para a criação de uma linha base. Em 2013, 50% dos concluintes do 3º ano realizaram a avaliação de Língua Portuguesa e 50% fizeram a de Matemática. No entanto, como a ANA não foi realizada em 2015, rompe-se, assim, com a possibilidade do acompanhamento ano a ano. Nas Portarias MEC n^{os} 153/2016, 154/2016 e 155/2016, relativas ao PNAIC, não há menção à Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

A Coordenadora Local informa que os resultados da ANA foram recebidos por escola e que os professores cursistas do Pacto tiveram acesso aos dados na página individual do SisPacto. Acrescenta que, como essa avaliação foi implantada há pouco tempo, ainda não foi possível perceber os resultados da alfabetização do município, ao longo do tempo, de maneira geral.

Micarello (2015) aponta ainda a necessidade de articulação dos dados contextuais e cognitivos para a interpretação dos resultados da ANA:

Um primeiro desafio que se impõe ao processo de divulgação e apropriação dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é o de articular esses instrumentos – testes cognitivos e questionários contextuais – na produção de um diagnóstico que englobe esses diferentes aspectos que impactam a qualidade da educação. Esse é um desafio importante, uma vez que são ainda poucos os estudos que busquem articular os fatores contextuais ao desempenho dos estudantes, sendo essa frágil articulação um dos fatores que contribuem para uma exclusiva responsabilização dos professores pelos resultados alcançados pelos estudantes. (MICARELLO, 2015, p. 73)

Novamente, no que diz respeito ao eixo da avaliação no PNAIC, o documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece” previa que:

Em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas, e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações. (BRASIL, 2012e, p. 13)

Não há indícios, a partir dos dados das entrevistas realizadas nesta pesquisa (COORDENADORA NA UFJF, COORDENADORA NA UFPE, COORDENADORA LOCAL, OE1, OE2, PA1, PA2, PA3), de que isso tenha se efetivado. Porém, informação na página eletrônica⁴⁷ do PNAIC referente ao ano de 2016 aponta que “[...] há uma proposta em estudo de reconhecimento e valorização das escolas comprometidas com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes, premiando as 5% mais exitosas e apoiando as 5% com maiores dificuldades” (BRASIL, 2016b, p. 1). Essa pretensão, afora a tendência de enfoque em escolas prioritárias pelo viés da equidade, um dos eixos de atuação da reforma educacional da década de 1990, sinaliza ainda uma política de responsabilização do professor. Além disso, os resultados esperados podem engessar a prática docente no que se refere ao desenvolvimento do currículo, como destacam Gatti, Barretto e André (2011) referindo-se ao Saeb, à Prova Brasil e ao IDEB:

Se, por um lado, o discurso pedagógico focalizava a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem; por outro lado, o modelo de gestão das políticas de currículo, centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. Em princípio, as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados. A tradicional autonomia do(a) professor(a) para manejar o currículo estaria garantida dessa forma, não fosse a enorme pressão do sistema educacional para o cumprimento das metas e o alcance dos resultados de rendimento do(a) aluno(a) dentro dos quesitos definidos pela matriz do Saeb. Com metas pré-determinadas a atingir, a postura mais flexível e aberta em relação aos currículos começa a fechar-se e chega, em alguns casos, a fechar-se seriamente. (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 41)

Ainda sobre o monitoramento no âmbito do PNAIC, a Coordenadora na UFJF afirma:

[A ANA] Foi criada como uma das ações do Pacto para o eixo de avaliação, acompanhamento, monitoramento. Outra ação de acompanhamento é via SisPacto, tem abas que o professor coloca informações dessa criança: idade, sexo, se tem Bolsa Família, quanto tempo está na escola, várias perguntas que ele tem que

⁴⁷ <http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>. Acesso em: 06 mai. 2016.

preencher, depois tem que preencher também o rendimento dessa criança e tem lugar para colocar resultado das crianças, relatos de experiência. Esse material tem no Brasil inteiro, no sistema, material, assim, não sei nem quem vai ter acesso a tantos dados, o que vai fazer com isso, mas é interessante porque pela primeira vez você tem dados que dizem respeito à alfabetização, organizados logisticamente num sistema, a gente nunca teve isso. O SisPacto veio com o Pacto. Tem o Simec, que é o sistema do MEC, mas tem o SisPacto, que é somente para trabalhar com o PNAIC. Todos os dados estão gravados lá, de todas as universidades participantes, é muita informação que a gente tem, precisa de uma equipe gigante para poder compilar esses dados. (COORDENADORA UFJF)

Já a avaliação das professoras alfabetizadoras no contexto do PNAIC ocorre por meio de presença, cumprimento das tarefas e registro no SisPacto. A avaliação *online* capta informações sobre o desempenho da Coordenadora Local, das Orientadoras de Estudo e das cursistas. A título de exemplo, a Coordenadora Local avalia as OEs, as OEs avaliam os professores alfabetizadores, OEs e PAs avaliam a Coordenadora Local, assim como a universidade. Os resultados das avaliações estão disponíveis no sistema para cada participante do Programa.

É válido ressaltar que, a cada encontro, é feito um relatório pelas Orientadoras de Estudo. Este é condensado pela Coordenadora Local e enviado mensalmente para a Secretaria do Pacto na universidade. O monitoramento realizado pela universidade se dá por meio desses relatórios. Já o monitoramento pelo MEC ocorre pela plataforma do SisPacto (COORDENADORA LOCAL). De acordo com a Coordenadora da UFPE, “[...] os participantes do programa respondem mensalmente questionários de avaliação. Os resultados são muito positivos. As universidades também têm aplicado instrumentos de avaliação, que corroboram os dados do sistema”. Já o monitoramento pelo Ministério da Educação ocorre pelo SisPacto (COORDENADORA UFPE).

Como parte das atividades do Programa, há ainda um Seminário de Socialização e Experiências. De acordo com a Coordenadora Local, “[...] a universidade dá o apoio, nos oferecendo palestrante. Nós escolhemos o tema, e eles enviam alguém para palestrar, inclusive já enviaram pessoas que nós indicamos, pedimos”. O município de Ponte Nova sediou o Seminário, pois os municípios foram organizados por região, e Ponte Nova é polo da microrregião. Dados da Secretaria Municipal de Educação enviados pela Coordenadora Local apontam que 180 (cento e oitenta) professores participaram do evento em 2013 e 314 (trezentos e catorze) participaram em 2014. Essa informação é confirmada pela Coordenadora da UFJF: “[...] a gente consegue ir aos municípios, [mas] não todos. A gente vai nos polos, o polo reúne um grupo de municípios, e dá uma palestra, faz uma oficina de acordo com a demanda do município”.

Outras informações sobre o Seminário também foram apresentadas pela Coordenadora Local:

Em 2013, nós tínhamos um número menor de vagas, inclusive assim, quando foi falado para a gente do seminário, já estava muito em cima da hora, então a gente não teve muita condição de articular uma coisa muito grande, então foi um número reduzido. O próprio Pacto, a própria Secretaria de Juiz de Fora que fez a distribuição das vagas, enviou para as cidades, e elas entraram em contato comigo e mandaram o pessoal. Foi um dia inteiro, um sábado. O segundo, que foi ano passado [2014], nós tivemos condições de fazer uma coisa maior, aí os municípios, todos que quiseram, enviaram todas as cursistas. Esse ano [2015] não haverá o seminário, isso foi informado [...] em Juiz de Fora.

Pela fala da Coordenadora Local, percebe-se que o desenvolvimento do Seminário no segundo ano se deu de maneira melhor quando comparado ao primeiro ano. Isso pode ser fruto das avaliações e dos aprendizados com a experiência que levaram a um aperfeiçoamento na segunda edição. Além disso, o Programa não iria oferecer o Seminário em 2015, o que pode ser decorrência das dificuldades orçamentárias, como informado pela Coordenadora na UFJF.

Importante se faz destacar ainda que um dos eixos do PNAIC é a gestão, mobilização e controle social no Pacto. No que se refere a esse eixo, a Coordenadora Local aponta que são feitos esclarecimentos e orientações aos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas nos momentos de reuniões mensais propostas pela SME. Informações também são repassadas ao Conselho Municipal de Educação pela própria Coordenadora Local, que atua como conselheira. No entanto, aponta que não há contato nenhum com os Conselhos Escolares.

Da mesma forma, a Coordenadora na UFJF destaca que algumas ações são desenvolvidas no eixo gestão, mobilização e controle social, mas ainda há lacunas no pleno cumprimento das orientações sobre esse item. Foi estabelecido contato com o Conselho Municipal de Educação do município de Juiz de Fora, mas este está muito fluido de acordo com a Coordenadora. Além disso, conforme seu relato, ela não conseguiu estabelecer um contato com a Undime: “[...] Eu acho super importante porque a Undime tem como nos ajudar. Agora, eu tenho notícias, por exemplo, do PNAIC lá na Undime via outros colegas que falam da importância que eles tem dado ao Programa, de como eles valorizam”. Justifica que, por se envolver demais com questões pedagógicas, já que a área da alfabetização é seu campo de pesquisa, acaba não dando conta de atuar em outros aspectos em função da grande demanda de trabalho. Em 2016, o eixo de gestão, mobilização e controle social recebeu algumas alterações e está estruturado em dois Comitês: Comitê Gestor Nacional e Comitê

Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, ambos com participação da Undime, que deverá ser ouvida na elaboração do Plano de Gestão dos Estados e do Distrito Federal.

Faz-se oportuno destacar ainda o Fórum das universidades participantes do Programa como espaço de diálogo entre as instituições e interlocução com o MEC:

Paralelo às ações de formação, as universidades formadoras instituíram um Fórum dos Coordenadores Gerais no âmbito do PNAIC. O Fórum teve como objetivo fortalecer as relações institucionais e promover um espaço de debate e de interlocução para compreensão e a reflexão crítica e construtiva sobre as perspectivas pedagógicas e os desafios do programa. (BRASIL, 2015a, p. 21)

Outro elemento relacionado ao Pacto que merece discussão é a valorização financeira por meio de oferecimento de bolsa pelo Ministério da Educação aos participantes do Programa, o que é visto como um estímulo, como algo que agrada em certa medida, mas que incomoda no que se refere a falta de pontualidade e de informações sobre o pagamento. Nesse sentido, as OEs assim se manifestam:

Foi um estímulo. Eles deixaram bem claro que a bolsa era para o professor, não era para ele fazer gastos na sala de aula com o aluno, era para o professor. É claro que teve profissional que aplicou com o aluno, mas era dele, um mimo. (OE2)

Podia ser mais. Faz diferença sim porque elas fazem muita questão. Eu achei muito pouco para o professor duzentos reais, e também algumas não receberam a bolsa, e a gente não tem explicação de porque não recebeu, não tem clareza nisso. Ontem mesmo teve uma colega nossa que foi ao banco para pegar extrato porque ela atesta que não recebeu uma bolsa, aí chega lá e não existe extrato que comprove quantas bolsas ela recebeu. (OE1)

[Sobre atraso no pagamento] Nós tivemos demais. Acho que isso é falho, porque quando você se propõe, exemplo, o Procap, elas não recebiam nada por ele, mas elas foram sabendo que não iam receber nada, mas quando você fala, assim, que vai receber uma bolsa de duzentos reais, aí muda de figura. (OE1)

Direitos são direitos. Quem tem esse controle é só o MEC. (OE2)

Os orientadores de estudo e coordenadores municipais recebem bolsa no valor de R\$ 765,00 e os professores alfabetizadores no valor de R\$ 200,00. Para Marinho e Beltrão (2015, p. 1875), “[...] o valor concedido aos professores alfabetizadores, ainda que seja o menor, é visto como um avanço importante considerando que o Programa anterior, Pró-Letramento, eles não foram contemplados”. Tais valores estão mantidos para 2016.

De maneira geral, a Coordenadora na UFJF, a Coordenadora Local e as Orientadoras de Estudo tecem uma análise sobre o Programa, destacando os aspectos positivos e negativos.

Neste ponto, pede-se licença ao leitor para se apresentar uma extensa transcrição, mas que se faz pertinente em função do conteúdo das afirmações e da sua importância para este trabalho:

De positivo, a revisão do conteúdo que se estudou no Curso de Pedagogia, um aprofundamento, porque o pessoal reclama mesmo é da prática. Nós tivemos a oportunidade de rever a prática ainda fazendo, aplicando na sala de aula, tanto é que tem que estar atuando. Negativo, na verdade eu acho que teria sido mais positivo, se a gente tivesse nosso tempo todo disponível para o Pacto, porque aí eu poderia estar acompanhando a aplicabilidade do que foi trabalhado. (OE1)

Positiva foi a troca de experiência entre as alfabetizadoras, entre nós as orientadoras, a aproximação, a amizade, a ida a Juiz de Fora, ver o que outras cidades estão fazendo, também foi muito interessante, a troca de experiências. (OE2)

O que eu vejo de negativo é realmente esse negócio cronometrado [...]. Ano passado [2014], não precisava ser naquela correria, até para a gente poder esmiuçar mais, o professor ter mais tempo para acomodar aquilo, por mais que não tenha sido novo, é novo uma rotina de começar a estudar para quem está sem estudar há um tempo, é novo sair de casa para vir à noite, nesse sentido. Se fosse, por exemplo, com mais tempo, com tempo maior. Às vezes, a gente tinha que sair atropelando o caderno para dar conta, vinha um caderno maravilhoso, lindo e ali você tinha 8 horas para trabalhar aquele caderno, aquele caderno você ia trabalhar, esgotá-lo com 30 horas. (OE1)

[A existência de uma turma para cada ano escolar] Esse foi um ponto positivo que eu achei com relação ao Pró-Letramento. O Pró-Letramento era misturado. A gente tinha três turmas, mas três turmas em horários diferentes, mas era tudo misturado. Eu acho que esse formato de separar por ano escolar facilita tanto para o orientador quanto para o cursista, o cursista, eu acho que ele tem mais oportunidade de trocar ideia com os professores do mesmo ano escolar, até a forma de abordagem do orientador só para aquele ano escolar é melhor. (COORDENADORA LOCAL)

Se eu pudesse mudar alguma coisa, eu abriria para qualquer professor, independente de estar na regência, porque tem professor eventual, por exemplo, esse ano ele não está na sala, mas ano que vem ele vai estar, então isso eu não acho legal. Mas ao mesmo tempo tem ações dentro do curso que ele tem que desenvolver na sala de aula, mas no Pró-Letramento também tinha isso e eu tinha abertura, por exemplo, para a pessoa, o cursista, desenvolver na sala de um colega, então são alternativas que podem ter. Então isso, para mim, eu acho que é aproveitar melhor, mesmo porque não ia alterar em nada para a gente, o número de orientadores não ia alterar, então isso para mim é uma coisa que eu mudaria. (COORDENADORA LOCAL)

No primeiro ano, o foco nosso foi em Português, a gente viu que tinha um movimento muito grande de começar a colocar em sua prática diária de alfabetização os diversos gêneros textuais. Então a gente tinha uma demanda muito grande de professores que trabalhavam com textos cartilhados, o bebê da babá, a babá é boa, o bebê baba, uma coisa assim meio inacreditável, porque desde [19]87 que teve o *boom* do construtivismo no Brasil e todo mundo metendo o pau nesse tipo de trabalho. Nós temos professores em 2013, 2014 alfabetizando com a, e, i, o, u, então a gente viu assim uma mudança em termos de recursos materiais de Português incrível, e outra coisa que a gente começou a ver também foi a inclusão de novas atividades na sala de aula. Essa caixa de jogos do CEEL está sendo utilizada por muitos, e em muitos lugares ela continua guardadinha, empoeirada, não vou te dizer que é 100%, que não é, nunca vai ser 100%, não adianta a gente querer tampar o sol com a peneira porque não é assim, mas tem caixas que estão rasgadas

de tanto usar, “*eu quero mais uma caixa, a minha está toda rasgada de tanto usar*” porque é de papelão. Ano passado, o nosso adjunto de Matemática ficou impressionado com os relatos de experiência dos professores, ele falou: “*não só houve mudança de perspectiva no ensino da Matemática, como os professores começaram a trabalhar conteúdos que eles nunca trabalharam que faziam parte do componente curricular Matemática*”, mas os professores não sabiam porque nunca aprenderam isso em lugar nenhum, como ele não domina aquele conteúdo, ele vai deixando para o final do ano não dá tempo e ele não trabalha, então eles começaram a trazer assuntos do PNAIC que nunca tinham sido tratados na escola para a sala de aula. Esse para mim é o primeiro ponto positivo, é sinal de que você está fazendo a diferença na prática desses professores, eles estão repensando, eles não estão simplesmente pegando conhecimento e jogando na sala de aula, mas eles estão repensando e reformulando. Acho que isso é o maior ganho com relação à implementação do Programa, é você estar vendo resultados lá na sala de aula. (COORDENADORA NA UFJF, grifou-se)

O PNAIC é um programa de formação continuada de professores alfabetizadores que visa à alfabetização dessas crianças, enquanto você não tiver todas as crianças alfabetizadas a cada ano até o 3º ano, isso começa a se repetir durante os anos, você não pode ficar sem o PNAIC, se dar por encerrado. Não, enquanto você tiver produzindo crianças que não sabem ler e escrever é sinal de que você ainda tem necessidade de trabalhar com formação continuada de professores, isso não quer dizer que o professor de 4º e 5º ano não precisa estudar, que não precisa fazer PNAIC. Por que que eles não entraram? Por questões orçamentárias e de logística, porque a demanda das universidades e dos municípios era que os professores do 1º ao 5º ano fizessem o PNAIC, que 1º, 2º, 3º ano e multisseriada fosse obrigatório quem está ali, para o 4º e 5º ano, para quem quisesse fazer, e que os coordenadores pedagógicos das escolas fizessem o curso, o que que eu vi [...] acontecer? Professor alfabetizador estudando muita coisa de alfabetização e a coordenadora pedagógica sem saber o que estava passando, a própria Secretaria de Educação, eu tive notícias, teve que pegar o quadro dos direitos de aprendizagem e fazer reunião com coordenadores pedagógicos e diretores de escola e falar: “*isso que os professores estão estudando, tratem de estudar também, porque daqui a pouco eles vão começar a dar aula para vocês, eles vão começar a inverter o papel*” Então, isso eu ainda vejo como uma limitação do PNAIC de você não conseguir dar acesso a todos que querem fazer o curso. (COORDENADORA NA UFJF, grifou-se)

Nota-se, portanto, pela opinião dos implementadores do PNAIC, que a relação teoria e prática, a incorporação de novos conteúdos e metodologias ao fazer docente, a troca de experiência e a organização das turmas por ano escolar constituem como aspectos positivos do Programa. Por outro lado, o PNAIC poderia ter agregado mais avanços se tivesse dado abertura para outros professores interessados em participar dos cursos e flexibilizado os tempos de desenvolvimentos dos temas dos cadernos. Esses dados se assemelham aos resultados das pesquisas de Rodrigues (2015), Menezes *et al.* (2014) e Foragi e Piccoli (2013), como apresentado a seguir.

Rodrigues (2015) demonstrou, a partir da percepção de uma orientadora de estudo, dois aspectos positivos do PNAIC: a valorização dos materiais complementares e a possibilidade de reflexão sobre a prática. Indicou ainda, como dificuldade, na percepção de uma formadora do Programa e de uma orientadora de estudo, o tempo dos encontros, pois, em

alguns casos, era preciso um tempo maior para o desenvolvimento de determinado conteúdo, porém não houve flexibilidade para se redistribuir a carga horária de trabalho das unidades de estudo.

Menezes *et al.* (2014) apontaram avaliação positiva de um grupo de 24 (vinte e quatro) orientadores de estudo do PNAIC sobre o Programa, em função da oportunidade de ampliação de novos conhecimentos e da relação teoria-prática, que contribui para a formação dos alfabetizadores e para a melhoria de seu fazer pedagógico.

Na pesquisa de Foragi e Piccoli (2013), foram assinalados como méritos do Programa, na visão de quatro professoras alfabetizadoras e duas professoras da equipe diretiva de uma escola da rede municipal de Alvorada (RS), o sentimento de valorização, fruto dos encontros de formação continuada, a oferta de materiais para uso nas salas de aula e o subsídio financeiro em forma de bolsa. Dessa forma, para as educadoras entrevistadas, o Pacto apresenta como características o grande investimento no docente, que funciona como uma parceria, e não uma cobrança unilateral; a revisão de conceitos e a troca de conhecimento entre os pares, favorecendo a ampliação dos conhecimentos; e a qualidade dos materiais ofertados.

A Coordenadora da UFJF salienta como potencialidades do PNAIC os seguintes elementos, revelados em suas falas:

- flexibilidade do Programa para mudanças em seu desenho;
- autonomia das universidades e dos municípios na condução do Programa, respeitando as características nacionais desse;
- diálogo e trabalho conjunto das universidades participantes;
- relação de proximidade entre MEC – Universidades e Professores Alfabetizadores: o MEC conhece as demandas dos PAs; os eventos propiciam a participação de atores em diferentes posições na estrutura educacional;
- dinheiro exclusivo do Programa locado na universidade, unidade orçamentária própria;
- material didático: diversidade de autores, de concepções teóricas e metodologias; caráter reflexivo.

A partir das falas da Coordenadora na UFJF, listam-se também algumas limitações que o Pacto encontra para o seu desenvolvimento. No entanto, a Coordenadora acredita que

tais limitações não são do Programa, ou seja, não estão relacionadas às suas concepções, seus conteúdos, seu formato. As limitações são decorrentes do modelo da política educacional brasileira. A seu ver, qualquer outro programa de formação encontraria as mesmas dificuldades estruturais:

- mudança de equipe no MEC, rotatividade muito grande dos profissionais que lidam com o Pacto, falta de equipe permanente para lidar com o Programa;
- comunicação com o MEC: demora no retorno de informações solicitadas via *e-mail*, em função de equipe pequena para dar conta do PNAIC;
- o Pacto ser uma política de Governo, e não de Estado. Ademais, mudanças de dirigentes do Ministério da Educação dentro de um mesmo mandato têm revelado posicionamentos diferentes com relação ao Programa, o que leva a uma incerteza sobre o desenvolvimento e continuidade desse;
- o fato de o MEC negociar, em alguns momentos, com Governos de estado para financiar programas de formação estadual. Dois casos foram relatados sobre esse aspecto, sendo que, em um deles, a universidade está manifestando interesse em se retirar do Programa;
- estrutura física insuficiente nas universidades para fomentar a realização do Programa. No polo da UFJF, há necessidade de locação de outros espaços físicos que disponham de várias salas situadas próximas umas das outras, anfiteatro e recursos multimídias a fim de favorecer a logística de desenvolvimento dos encontros, como a distribuição de materiais. Além disso, aponta-se a questão da estrutura física para abarcar as atividades da Coordenação e de secretaria do Programa na IES.
- equipe de trabalho do PNAIC: número de funcionários e carga horária de trabalho destinada às atividades do Programa. A equipe foi sendo progressivamente reduzida por questões orçamentárias;
- gerenciamento do PNAIC no município: troca de orientadores de estudo por questões políticas; não cumprimento das obrigações de custeio de hospedagem, transporte, alimentação dos OEs em tempo;
- prazos de entrega e distribuição dos materiais, ou seja, início dos cursos sem o material impresso disponível para o professor;

- o início das atividades anuais do Programa não se dar paralelamente ao início do ano letivo, de modo que o professor tenha 10 (dez) meses de formação, com carga horária bem distribuída ao longo desse tempo;
- questões orçamentárias: redução e atraso de verbas;
- questões burocráticas, a exemplo da situação do repasse de verbas para as universidades estaduais, que ocorre de maneira diferenciada com relação às federais, o que tem levado a maiores atrasos para as universidades estaduais nos trâmites para recebimento dos recursos.

Fernandes (2015) em sua tese de doutorado “O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais” observou elementos que confirmam a fala da Coordenadora na UFJF no que se refere aos desafios que qualquer programa de formação encontraria no contexto atual. De acordo com a autora, algumas limitações para a implementação e resultados do Programa Escola de Gestores foram: “[...] a responsabilização dos municípios no apoio aos cursistas, tanto financeiro para o custeio de despesas de deslocamento quanto na flexibilização da carga horária”⁴⁸; “[...] a descontinuidade administrativa causada pela troca de diretores na SEB [Secretaria de Educação Básica]”⁴⁹; “[...] o contexto de crise política e econômica, que marca este ano de 2015, não tem se mostrado favorável à consolidação de Programas”⁵⁰; “[...] a insegurança quanto ao fato de o Programa ser iniciativa de um Governo e não uma política de Estado, garantida por lei como um direito dos professores”⁵¹.

Nesse sentido, a Coordenadora do PNAIC no MEC assim expressa:

Obviamente, há aspectos a serem ajustados e revistos. Destacamos como um importante desafio, a efetiva implicação e o compromisso dos dirigentes das escolas de estados e municípios pactuados. Para que o programa atinja ampla e plenamente seus objetivos, não basta que o professor participe do processo de formação. Entre outras coisas, há que se considerar a necessidade de apoio dos dirigentes escolares, de modo a garantir a devida distribuição do material didático e pedagógico que chega às escolas, fomentar a participação do professor no processo de formação continuada, apoiar os trabalhos realizados pelo professor junto a seus pares, conhecer e promover os princípios do programa no âmbito de sua escola. (BRASIL, 2015a, p. 25)

⁴⁸ FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 241f. Tese (Doutorado em Educação)_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015, p. 183

⁴⁹ *Ibidem*, p. 186.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 187.

⁵¹ *Ibidem*, p. 187.

De acordo com a Coordenadora da UFPE, “[...] as principais dificuldades são o enfrentamento da burocracia para uso da verba pelas universidades e o embate com a iniciativa privada, que continua lutando para se inserir no Programa”. A partir disso, afirma que o Programa apresenta vários limites, e a análise e as reflexões sobre eles indicam as seguintes medidas para a superação:

Precisamos definir, no âmbito dos estados, ações coletivas que tenham como foco a melhoria da alfabetização, como por exemplo:

- seleção e permanência dos professores no ciclo de alfabetização. Ainda há muita rotatividade de professores e professores sem concurso público;
- ampliação do tempo pedagógico das crianças. Precisamos conquistar a escola de tempo integral;
- criação de projetos especiais para atendimento das crianças que evidenciem necessidade de auxílio. Há pouco investimento em atendimento de crianças para garantir a aprendizagem;
- melhoria da gestão das escolas para garantia do tempo pedagógico das crianças e discussão sobre o projeto pedagógico da escola;
- garantia de tempo de planejamento coletivo nas escolas, assim como discussão sobre as atividades propostas no Pacto;
- ampliação e melhoria do atendimento da Educação Infantil;
- definição de políticas que evitem prescrições de métodos e recursos didáticos que tratem os professores e alunos como seres incapazes de pensar e que desconsiderem a heterogeneidade presente nas escolas;
- ampliação de recursos tecnológicos nas escolas;
- desenvolvimento de ações de formação para ampliação do letramento digital dos professores e de uso de novas tecnologias;
- fortalecimento das escolas do campo, evitando a nucleação;
- garantia de professores nas escolas do campo;
- promoção de formação a nível de especialização como subprojeto do Pacto;
- debate sobre a formação inicial, considerando as reflexões do Pacto;
- pesquisa sobre a alfabetização de crianças com deficiência;
- ampliação da formação dos professores sobre Educação Especial;
- aprofundamento das reflexões sobre o tempo de alfabetização de crianças com deficiência. (COORDENADORA UFPE)

Nota-se, portanto, que a conquista do objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, proposta pelo Pacto, indica a necessidade do desenvolvimento de uma série de ações complementares, ou seja, exige ações intersetoriais (formação/gestão/financiamento/estrutura), revelando, assim, o caráter multifacetado da qualidade. As falas revelam ainda os desafios do PNAIC como programa de formação de professores no contexto da política educacional brasileira.

Na seção a seguinte, passa-se à discussão dos resultados e efeitos do PNAIC no município de Ponte Nova, considerando-se as percepções da Coordenadora Local e das OEs. Para ampliar a compreensão desse fenômeno, são incluídas também as percepções da Coordenadora da UFJF e da Coordenadora da UFPE.

3.4 DECORRÊNCIAS DO PNAIC NO MUNICÍPIO

O contexto dos resultados e efeitos busca discutir o impacto que o Programa provocou em seus beneficiários, receptores da política e em grupos específicos. A discussão desse tópico será aprofundada no capítulo seguinte, quando são incorporadas as percepções dos professores alfabetizadores.

As orientadoras de estudo informaram que não era realizado nenhum acompanhamento da prática pedagógica do professor alfabetizador na escola, por isso ficava difícil precisar o impacto da formação para os PAs em seu fazer docente. As OEs consideravam que seria interessante que tivessem dedicação integral ao Programa para atuar como colaboradoras da formação de seus pares no ambiente de trabalho e acompanhar *in loco* o desenrolar da prática docente. De acordo com a OE1, “[...] no Pró-Letramento, a tutora foi dispensada do trabalho dela e dedicou. Talvez, o que teria que acontecer é a gente ser dispensado do trabalho para poder fazer esse outro trabalho que é acompanhar escola por escola”. De acordo com a OE2, “[...] se tivesse esse momento de visita, de acompanhamento, seria mais proveitoso, analisaria com elas o resultado da ANA um por um, por exemplo, seria interessante essa disponibilidade”. Embora o Programa aponte como uma das atribuições do orientador de estudo “acompanhar a prática pedagógica dos cursistas”, não foram oferecidas condições para que isso acontecesse fora dos encontros de formação em Ponte Nova. Nota-se, com isso, no município em questão, que o PNAIC efetivava um acompanhamento dos resultados dos professores (frequência, entrega de atividades, relatórios, dados inseridos no SisPacto) e dos estudantes (avaliações diagnósticas – Provinha Brasil, ANA). Por outro lado, não efetivava um acompanhamento da implementação das ações do Programa no contexto das salas de aula e das escolas, o que promove uma lacuna na compreensão de sua aplicabilidade, pois, mesmo havendo apropriação de conhecimentos pelo professor nos momentos de formação, isso não garante aplicação dos conhecimentos na prática pedagógica. Realidade diferente foi apontada no estudo de Ferreira e Costa (2014), no qual os autores afirmam que um ponto significativo constatado na pesquisa com 7 (sete) professoras de uma escola pública municipal de Cubatão (SP) foi o acompanhamento dos formadores em atividades realizadas em sala de aula, que fez com que os professores se sentissem mais seguros e aproveitassem aquele momento para sanar dúvidas e dificuldades com relação às situações de sala de aula.

Sobre o acompanhamento e a avaliação dos efeitos da formação continuada nas escolas, Gatti, Barretto e André (2011) apontaram em estudo que, embora as secretarias de educação que implementam ações de formação continuada reconheçam esse aspecto como de

grande importância, normalmente isso não ocorre e, se ocorre, é de modo informal ou indireto.

Mesmo não acompanhando cotidianamente o desenvolvimento docente na escola, as OEs perceberam o interesse e a motivação dos professores em realizar as propostas do Pacto no seu campo de atuação e acreditam que isso contribuiu para a prática pedagógica, como demonstrado nos relatos apresentados anteriormente e nas falas a seguir:

É interessante que o perfil do professor que fez ou que está fazendo o Pacto é diferente. “Ah! Como você fez essa atividade em sua sala de aula?” “Aprendi no Pacto”. Então, assim, mesmo sendo um conteúdo que já conhece, a maneira que ele está trabalhando é diferente. As meninas que não estão fazendo o Pacto pedem ajuda. Esse profissional, ele está fazendo a diferença dentro da escola. (OE2, grifou-se)

São professores que acredito que tenham ido em busca do Pacto assim como eu, já formaram há um tempo atrás, são professores na maioria efetivos, sérios, que levam bem a sério o trabalho. E então, assim, a gente sempre trocando figurinhas, foram pessoas que aproveitaram muito bem o Programa. (OE1)

Pelas falas expostas, nota-se que os professores alfabetizadores se envolveram com o Programa. A Coordenadora Local também acredita no impacto do PNAIC para a prática docente a partir dos apontamentos revelados pelos PAs: “[...] Nunca ouvi nenhum tipo de comentário, nunca soube de alguém que falou alguma coisa assim que não acrescentou nada, muito pelo contrário, sempre falam muito bem”. A Coordenadora na UFPE também informa que “[...] As mudanças nas práticas dos professores vêm sendo relatadas nos encontros de socialização de experiências em todos os estados”.

Além disso, nota-se, pela fala da OE2, que o Programa teve um efeito indireto ao envolver também outros professores da escola, que não estavam participando do PNAIC. Em outra fala da OE2, também fica evidente o efeito indireto do Pacto para alterar elementos da política educacional do município, em concordância com os interesses e preferências dos professores:

Foi positivo para o professor de cada sala toda a divisão do trabalho. Nós vamos trabalhar planejamento por semana, existe uma rotina a ser trabalhada, essa prática muitos professores não tinham e passaram a ter, a repensar, tanto é que a rede municipal passou a trabalhar o planejamento por semana. Primeiro foi quinzenal, mas aí observou-se que o professorado preferia por semana, então trabalhar com rotina, projetos, sequência didática, isso ficou bem claro para eles. (OE2)

A Coordenadora da UFJF também evidenciou alguns aspectos decorrentes do Programa que podem ser compreendidos como efeitos indiretos, a saber:

Nós temos desde 2013 professores que mandam *e-mail* para gente assim: “*eu quero fazer especialização, como é que eu faço? Eu quero fazer o mestrado na Faculdade, como é que funciona? É obrigatório participar de um grupo de pesquisa, como é que é?*” [...] Aí você vai vendo que o PNAIC, ele vai extrapolando os muros daquela relação MEC – Universidade, é muito mais do que isso, ele está realmente investindo na formação profissional desses professores, no desenvolvimento profissional desses professores. Formação não porque eles já estão formados, acho que isso aí também é uma coisa que é muito legal. (COORDENADORA UFJF, grifou-se)

O nosso coordenador adjunto foi para um evento científico acadêmico e com quem que ele encontra lá? Uma coordenadora local apresentando relato de experiência do PNAIC. (COORDENADORA UFJF)

Sobre a importância do Pacto para a educação municipal, a Coordenadora Local percebe que os resultados poderão vir a longo prazo: “[...] Impacto, em termos de resultados mesmo de crescimento de nível de desenvolvimento dos alunos, ainda acho que está bem cedo, mas os depoimentos das cursistas sempre são muito positivos, muito mesmo”.

Em consonância com a fala da Coordenadora Local estão as palavras da Coordenadora da UFPE, que diz: “[...] Não temos ainda dados sobre impactos nas aprendizagens das crianças, pois o programa é muito novo. Os professores têm declarado que há impactos, mas não temos como evidenciar ainda”. A esse respeito, Castiglioni e Pinto (2015) afirmam:

Até o presente momento, as primeiras impressões são de que Professores Alfabetizadoras, Orientadores de Estudo entre outros sujeitos, envolveram-se nas reflexões emergidas na Formação e algumas práticas diferenciadas já ecoam nas salas de aula, com o intuito de contemplar o objetivo do Pacto: a alfabetizar as crianças ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental. (CASTIGLIONI; PINTO, 2015, p. 07)

A Coordenadora da UFJF acredita no potencial do Pacto para contribuir com a melhoria da qualidade da educação, conforme expresso no relato a seguir:

Acredito! Sabe por que eu acredito? Pelo retorno que a gente tem tido dos professores alfabetizadores. Agora, eu não acredito que você vai ter um impacto 100% positivo em todas as redes, em todas as turmas e com todos professores porque envolve muita coisa. Por que que eu acredito? Porque tem gente que está dando resultado. Essa menina que está dando resultado, indiretamente ela me diz, é possível, comigo funcionou. Agora, por outro lado, eu sei que o aprendizado de qualquer ser humano, ele não se dá no mesmo tempo para as diferentes pessoas, eu

acredito, assim, que as coisas não vão acontecer no mesmo tempo. Por que que eu acredito que o PNAIC tem como ter esse impacto? Porque você está revisitando conteúdos, revisitando temáticas, você está trazendo para esse professor, muitas vezes, resultados das últimas pesquisas. (COORDENADORA UFJF)

Para a OE1, é fundamental que sejam mantidos programas de formação continuada de professores para auxiliar os docentes no enfrentamento dos desafios encontrados na prática: “[...] Não vou dizer uma coisa do tamanho do Pacto, mas é uma coisa que precisava ter uma sequência, retomada de tempo em tempo. Não vou dizer que os mesmos cadernos, mas, assim, não podia ser uma coisa esquecida”. A Coordenadora na UFJF também percebe a necessidade de continuidade do Programa:

Eu tenho professor que está há 3 anos fazendo o PNAIC, mas que não consegue repensar a prática, vai demorar, vai levar mais tempo. Então a gente tem que entender que o PNAIC não pode ser um programa que vem tapar buraco como a gente tem visto em muitos lugares. A gente está com um problema no 4º e 5º ano, faz um Programa, fecha, resolveu o problema, acabou o Programa. Eu acho que é um Programa que, mesmo que tenha mudanças, elas não podem ser muito significativas, as mudanças pontuais que sempre a gente vai ter que fazer mudanças, mas que pudesse continuar para esses professores [...]. Igual tem a criança que demora mais tempo para ler e escrever, tem professor que vai demorar mais tempo para pensar sua prática e dar conta de, vamos dizer, ressignificar todo o conhecimento que ele tem construído até agora. (COORDENADORA NA UFJF)

Da mesma forma, Rodrigues (2015) apontou em seu estudo, a partir das opiniões de uma professora formadora do PNAIC e uma orientadora de estudo, a necessidade e a importância da continuidade da formação, em momentos posteriores, para uma melhor compreensão e consolidação dos temas abordados no Programa. Marinho e Beltrão (2015) também apontaram, a partir das percepções de professores alfabetizadores, como imperiosa e inquestionável a necessidade de continuidade do processo formativo.

A Coordenadora da UFPE acredita que o Pacto tem potencial para contribuir com o trabalho pedagógico caso se mantenha como uma ação continuada:

Se houver continuidade desse programa, acredito que em alguns anos os resultados serão marcantes. Acho que estamos vendo a alfabetização de modo ampliado, em que a leitura e a escrita são meios de acesso das crianças aos conhecimentos sistematizados da escola e como forma de interação social. Isso pode gerar resultados muito bons na organização do trabalho pedagógico. (COORDENADORA UFPE)

Por outro lado, a Coordenadora na UFJF reconhece que o Programa precisa ter uma terminalidade ao cumprir os objetivos a que se propõe:

Eu não teria sossego se o PNAIC continuar assim *ad eternum*, eu só vou ter sossego quando você falar assim comigo que todas as crianças estão aprendendo a ler e a escrever, porque é essa a nossa angústia, o nosso desejo, é garantir a essa criança o direito de aprender a ler e escrever. Por que na idade certa? Porque não é possível você ter crianças de 5º, 6º ano como a gente tem em todos os lugares do Brasil que não sabem ler e escrever. Então, a solução não é reter, porque a gente retinha e não resolvia, e também não é ir empurrando as crianças para a frente, mas é garantir que elas até o 3º ano tenham conseguido alcançar esse nível, que eu acho que é o direito delas de cidadania. (COORDENADORA UFJF, grifou-se)

Dessa forma, o Pacto consiste em um esforço para efetivar o direito das crianças à alfabetização e à aprendizagem, modificando o cenário da educação brasileira, conforme expressa documento descritivo do Programa:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2015b, p. 10)

Importa observar ainda se a política contribuiu para a elevação de padrões de acesso, oportunidades e justiça social, como proposto por Mainardes (2006). Nesse sentido, Lucachinski, Todin e Badalotti (2014) refletem sobre o compromisso do Pacto de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, mudando, assim, as estatísticas alarmantes no índice de analfabetismo no Brasil. Os autores compreendem o Programa como uma política educacional que visa a corrigir as desigualdades sociais e escolares por meio da alfabetização. Propõem, ainda, que se continue a estudá-lo na perspectiva do multiculturalismo e da interculturalidade.

Para a discussão do contexto dos resultados e efeitos, é importante verificar ainda se há dados oficiais sobre o impacto da política e, a partir disso, empreender uma análise desses em função dos dados coletados pelo pesquisador no contexto da prática a fim de perceber se há diferenças, semelhanças, disparidades. Nesse sentido, a Coordenadora da UFPE assim afirma:

O MEC desenvolveu dois estudos, que irá divulgar em breve. Nesses estudos, aparecem resultados que indicam uma avaliação muito positiva pelas secretarias de educação, sobretudo quanto ao material da formação e atendimento das universidades nos encontros de formação. Reclamam de algumas precariedades nas condições de trabalho e no acompanhamento dos professores. (COORDENADORA UFPE)

Nota-se, com isso, que os resultados evidenciados nesta pesquisa refletem os resultados até então apurados pelos estudos oficiais. Isso desperta para o pensamento de que este trabalho embora realizado na perspectiva de um estudo de caso, tem muito a contribuir para a análise da política de formação de professores, em especial, a formação continuada via PNAIC.

Faz-se oportuno ressaltar ainda a avaliação geral feita pelo Ministério da Educação, nas palavras de Mirna França:

A avaliação que o Ministério da educação faz do programa é positiva, em que pese todas as dificuldades de implantar um programa de formação continuada em nível nacional de natureza universal, ou seja, para o conjunto de todos os professores alfabetizadores. O programa conseguiu efetivar o regime de colaboração, pois, para funcionar, precisa da participação ativa das escolas, dos municípios, dos estados, das instituições de ensino superior e do Ministério da Educação. (BRASIL, 2015, p. 25)

Pelo exposto, percebe-se que o PNAIC tem apresentado resultados em termos de mudanças e melhorias na prática docente, bem como demonstrado efeitos diretos e indiretos no contexto escolar. Para evidenciar as avaliações que os beneficiários da política, ou seja, os professores alfabetizadores fazem do programa, isto é, de seus resultados e efeitos, demonstram-se no capítulo a seguir as percepções dos PAs sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

CAPÍTULO IV UMA VISÃO SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC E SEUS RESULTADOS E EFEITOS PARA A PRÁTICA DOCENTE: OPINIÕES DE CURSISTAS

Este capítulo tem por finalidade apresentar e discutir as opiniões dos professores cursistas do PNAIC no município de Ponte Nova (MG). A fim de conhecer sua opinião sobre o curso que frequentaram, foram aplicados questionários a 30 (trinta) professores cursistas e realizada entrevista em grupo com 3 (três) professores pertencentes a esse conjunto.

Em um primeiro momento deste capítulo, é caracterizado o perfil pessoal e profissional da amostra deste estudo. Para dialogar com os dados desta pesquisa, recorre-se a estudos que trazem uma caracterização do corpo docente brasileiro, tais como: Estudo exploratório sobre o professor brasileiro – com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 (INEP, 2009); Professores do Brasil: impasses e desafios (GATTI; BARRETO, 2009); Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” – sinopse do *survey* nacional (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014 (INEP, 2014), bem como o estado da arte “Políticas Docentes no Brasil” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; 2011). Esse tópico é importante para este trabalho, uma vez que revela que as características da amostra deste estudo coadunam as características do perfil dos professores brasileiros, o que reafirma a representatividade da amostra.

Em um segundo momento, são discutidos aspectos gerais sobre a formação de professores, buscando perceber elementos da experiência formativa dos docentes. A importância desse tópico reside no fato de contextualizar os processos vivenciados pelos professores participantes deste estudo, revelando a participação em ações de formação propostas pelo município e pelo Governo federal, o motivo pelo qual o professor se interessa por se envolver em momentos de formação docente e a característica que julgam ser mais importante em um curso de formação a fim de que possa contribuir para a melhoria da prática docente. Utiliza-se, sobremaneira, o trabalho de Gatti, Barretto e André (2011), em seu capítulo “Políticas docentes em estados e municípios: o que dizem os estudos de campo?”, por revelar elementos dos processos de formação continuada que contribuem para a discussão dos achados desta pesquisa.

Em seguida, empreende-se uma análise sobre as opiniões dos professores acerca da formação que realizaram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, utilizando-se dos dados oriundos dos questionários e da entrevista coletiva. As informações dos questionários foram trabalhadas no Programa SPSS, lançando-se mão do recurso de estatística

descritiva. As informações das entrevistas foram trabalhadas pela análise de conteúdo. Nesse momento, são apresentadas as avaliações dos docentes sobre o Curso de Linguagem, o Curso de Matemática, os resultados e efeitos do PNAIC para a prática docente, bem como é traçada uma comparação entre os cursos que compõem o Programa e realizada uma avaliação desses a partir dos eixos – categorias – e critérios de análise elaborados para esta pesquisa.

Feita a apresentação do capítulo, passa-se à discussão dos tópicos que o compõem.

4.1 PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

Os professores participantes da pesquisa são majoritariamente (96,6%) do sexo feminino, com faixa etária superior a 30 anos de idade (96,6%), conforme demonstra Tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Sexo e idade dos professores

Categoria	Subcategoria	Frequência	Porcentagem
Sexo	Feminino	29	96,6%
	Masculino	1	3,3%
Idade	21 a 30 anos	1	3,3%
	31 a 40 anos	10	33,3%
	41 a 50 anos	11	36,6%
	51 a 60 anos	8	26,6%

Fonte: resultados da pesquisa.

No que se refere ao sexo, os dados desta pesquisa vão ao encontro das afirmações de Gatti e Barreto (2009):

É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 24)

No cenário nacional, considerando-se o sexo dos professores da Educação Básica (infantil, fundamental e médio), observa-se a feminilidade da carreira docente, expressa por 80% dos profissionais *versus* 20% do sexo masculino, conforme dados apresentados na Tabela 3:

Tabela 3: Número de Funções Docentes na Educação Básica por Sexo – 2014

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	2.190.743	436.873	1.753.870

Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014.

No que se refere à idade, o Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro, elaborado com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, aponta que a média de idade dos professores da educação básica é de 38 anos e moda de 30 anos, isto é, idade mais frequente entre o grupo de docentes. Em certa medida, os dados do INEP (2009) se relacionam com as informações desta pesquisa: quando as faixas etárias de 31 a 50 anos são as que agregam o maior número de docentes e quando se observam os dados nacionais do ensino fundamental, a média de idade é 39 anos, e a moda, 42 anos:

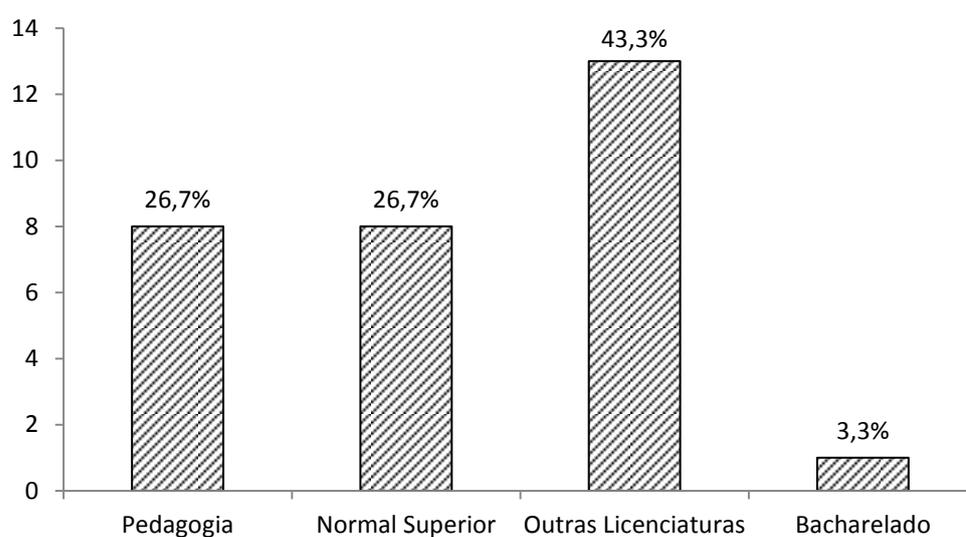
Tabela 4: Média e moda da Idade dos Professores da Educação Básica - Brasil – 2007

Etapa de ensino	Professores/Idade		
	Número	Média	Moda
Educação básica	1.882.961	38	30
Educação Infantil	324.248	35	28
Creche	95.643	35	28
Pré-escola	240.543	36	28
Ensino fundamental	1.310.287	39	42
Anos iniciais	685.025	38	41
Anos finais	736.502	39	42
Ensino médio	414.555	40	42

Fonte: MEC/INEP/Deed *apud* INEP (2009).

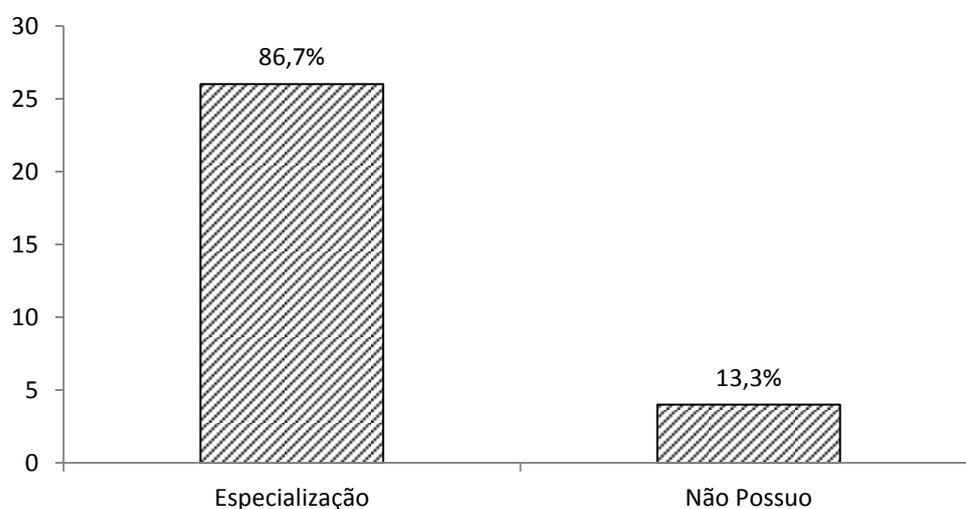
Sobre a formação docente, pode-se dizer que todos os professores possuem formação em nível superior (graduação) e a maioria possui formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, conforme ilustram os Gráficos 1 e 2 seguintes. No que tange à graduação, 26,7% dos professores cursaram Pedagogia, o mesmo percentual fez o curso de Normal Superior, 43,3% cursaram Outras Licenciaturas e 3,3% Bacharelado. Quanto à pós-graduação, 86,7% dos professores cursaram Especialização e 13,3% não têm formação nesse nível:

Gráfico 1: Formação em nível superior: graduação



Fonte: resultados da pesquisa.

Gráfico 2: Formação em nível superior: pós-graduação

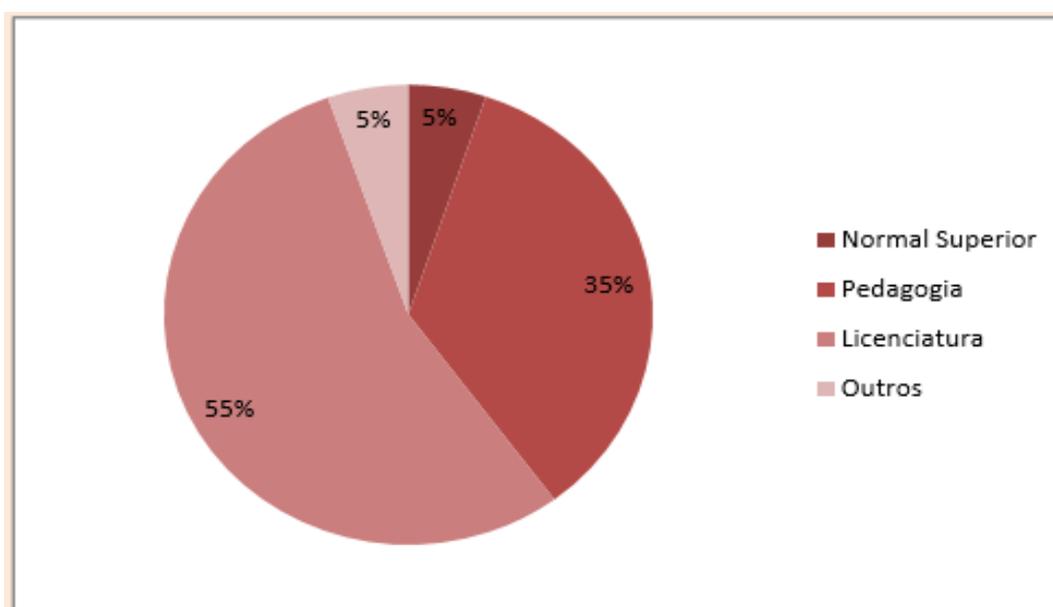


Fonte: resultados da pesquisa.

Por meio dos dados apresentados no Gráfico 1 “Formação em nível superior: graduação”, fica evidente a expressividade da formação em Licenciatura (43,3%). Embora a Licenciatura habilite o profissional para atuar na docência, não oferece formação específica para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como no caso da formação em Pedagogia e em Normal Superior. Dessa forma, acredita-se que, em termos de formação, 53,3% dos professores participantes desta pesquisa possuem uma formação mais alinhada à prática nesses segmentos, sendo que 46,6% (Outras Licenciaturas e Bacharelado) não têm tal formação, o que pode refletir na prática pedagógica desses docentes, na aprendizagem dos alunos, na qualidade da educação e na necessidade de formação continuada.

A expressividade da formação docente em Licenciatura também foi observada por Oliveira e Vieira (2010), uma vez que 55% dos professores participantes da pesquisa realizada pelas autoras possuem formação em Licenciatura, 35% em Pedagogia, 5% em Normal Superior e 5% em outros cursos, como ilustra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Distribuição dos sujeitos docentes que possuem, pelo menos, graduação de acordo com o tipo de curso superior



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010 *apud* Oliveira e Vieira (2010).

Observa-se ainda, pelos dados deste estudo, dispostos no Gráfico 1, que 1 (um) docente possui formação em Bacharelado. Portanto, não tem formação em nível superior adequada para a docência conforme orienta a LDB:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 12)

Por outro lado, a LDB permite a formação em nível médio, na modalidade normal, para docentes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Os dados desta pesquisa confirmam que o docente com formação superior em Bacharelado atua na educação infantil; logo, essa é a hipótese para a atuação regulamentada desse docente. No entanto, questiona-se: por que um docente da educação infantil está cursando o Pacto quando esse Programa é direcionado aos professores do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental? Acredita-se que esse professor tenha realizado o Pacto nos anos anteriores como docente das três primeiras séries do ensino fundamental e, posteriormente, tenha mudado de atuação escolar, participando do Pacto em 2015 como ouvinte.

A LDB estabeleceu, ainda, em seu parágrafo 4º, art. 87, que, “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p. 17). Isso pode explicar o grande percentual (53,3%) de professores concluintes do curso superior nesse período, compreendido entre 1997 e 2007. Nota-se, ainda, que boa parcela dos professores (43,3%) obteve a formação no período seguinte, de 2008 a 2015. Apenas 1 (um) professor possuía formação superior até o ano de promulgação da LDB (1996). Essa inferência foi realizada a partir do procedimento estatístico denominado “Tabela de Referência Cruzada”, conforme demonstrado na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5: Formação em nível superior (graduação) *versus* ano de conclusão do curso superior (graduação)

Formação em nível superior: graduação	Ano de conclusão do curso superior (graduação)			Total
	até 1996	de 1997 a 2007	de 2008 a 2015	
Pedagogia	1	4	3	8
Normal Superior	0	4	4	8
Outras licenciaturas	0	7	6	13
Bacharelado	0	1	0	1
Total	1	16	13	30

Fonte: resultados da pesquisa.

Essa inferência pode ser reforçada quando se verifica os resultados dos cruzamentos dos dados acerca do tempo de experiência na docência, idade e ano de conclusão do curso superior, dispostos na Tabela 6. Essas três variáveis foram escolhidas considerando-se que a conclusão do curso superior se dá a partir de um longo processo de escolarização; que a idade é importante para compreender se o professor tinha condições etárias de se formar nos períodos em questão (até 1996, de 1997 a 2007 e de 2008 a 2015); e o tempo de experiência profissional relacionado ao ano de conclusão do curso superior permite verificar se o docente possuía graduação antes do exercício profissional ou se essa foi adquirida durante esse processo:

Tabela 6: Tempo de experiência docente *versus* idade *versus* ano de conclusão do curso superior

Tempo de experiência profissional como regente de turma (docente)		Ano de conclusão do curso superior (graduação)			Total
		até 1996	1997 a 2007	2008 a 2015	
de 0 a 5 anos	Idade 21 a 30 anos			1	1
	Total			1	1
de 6 a 10 anos	Idade 31 a 40 anos		1	2	3
	Total		1	2	3
de 11 a 15 anos	Idade 31 a 40 anos		4	2	6
	Idade 41 a 50 anos		3	0	3
	Idade 51 a 60 anos		0	1	1
	Total		7	3	10
de 16 a 20 anos	Idade 31 a 40 anos	0	1	0	1
	Idade 41 a 50 anos	1	1	1	3
	Idade 51 a 60 anos	0	1	0	1
	Total	1	3	1	5
de 21 a 25 anos	Idade 41 a 50 anos		0	3	3
	Idade 51 a 60 anos		1	1	2
	Total		1	4	5
de 26 a 30 anos	Idade 41 a 50 anos		2	0	2
	Idade 51 a 60 anos		0	2	2
	Total		2	2	4
de 31 a 40 anos	Idade 51 a 60 anos		2		2
	Total		2		2
Total	Idade 21 a 30 anos	0	0	1	1
	Idade 31 a 40 anos	0	6	4	10
	Idade 41 a 50 anos	1	6	4	11
	Idade 51 a 60 anos	0	4	4	8
	Total	1	16	13	30

Fonte: resultados da pesquisa.

Analisando-se os dados da Tabela 6, pode-se afirmar⁵² que pelo menos 50% dos professores estavam no campo da prática docente sem formação em nível superior e a adquiriram após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por um processo de formação em serviço, também impulsionado pela exigência legal.

Além disso, é válido destacar que a formação docente em nível superior, na maioria das vezes, foi realizada em instituições de ensino de natureza privada. De acordo com dados obtidos nesta pesquisa, 80% dos professores se formaram em instituições desta natureza, e a partir da LDB, como exposto na Tabela 7.

Gatti, Barreto e André (2011) demonstram a evolução do número de matrículas nas licenciaturas por modalidade e categoria administrativa no período de 2001 a 2009, sendo importante enfatizar a expressividade da rede privada de ensino na formação docente. Em 2009, do total de 1.191.763 matrículas na Licenciatura, 458.768 estavam na rede pública e 732.995 na rede privada. Especificamente quanto às matrículas no ensino presencial, das 771.669 matrículas, 361.245 se concentravam na rede pública e 410.424 na rede privada. As autoras ainda informam que 68% das matrículas em Pedagogia e 53% das matrículas nas demais Licenciaturas encontram-se nas instituições privadas de ensino:

Tabela 7: Natureza da Instituição onde realizou o curso superior versus ano de conclusão do curso superior

Natureza da Instituição onde realizou o curso superior (graduação)	Ano de conclusão do curso superior (graduação)			Total
	até 1996	de 1997 a 2007	de 2008 a 2015	
Federal	1	2	2	5
Estadual	0	1	0	1
Particular	0	13	11	24
Total	1	16	13	30

Fonte: resultados da pesquisa.

⁵² Para se chegar a essa afirmação, observou-se que:

Três professores possuem de 11 a 15 anos de experiência docente e concluíram o curso superior no período de 2008 a 2015, ou seja, dentro de 7 anos;

Um professor possui de 16 a 20 anos de experiência docente e concluiu o curso superior também no período de 2008 a 2015;

Um professor possui de 21 a 25 anos de experiência docente e concluiu o curso superior no período de 1997 a 2007, isto é, se graduou entre 8 e 18 anos atrás.

Quatro professores possuem de 21 a 25 anos de experiência e concluíram o curso superior no período de 2008 a 2015, ou seja, dentro de 7 anos;

Dois professores possuem de 26 a 30 anos de experiência e concluíram o curso superior no período de 1997 a 2007, isto é, graduaram-se entre 8 e 18 anos atrás;

Dois professores possuem de 26 a 30 anos de experiência docente e concluíram o curso superior no período de 2008 a 2015, ou seja, em no máximo, 7 anos.

Dois professores possuem de 31 a 40 anos de experiência docente e concluíram o curso superior no período de 1997 a 2007, isto é, entre 8 e 18 anos atrás.

No que se refere à modalidade, observa-se pelos dados da Tabela 7 que a maioria (66,6%) dos docentes participantes desta pesquisa realizou sua formação de maneira presencial, o que se considera mais interessante em termos de formação inicial. No entanto, nota-se a presença das modalidades semipresencial e a distância, inferindo-se que isso também se relacione à exigência legal, pois os oito professores que cursaram o ensino superior na modalidade semipresencial o fizeram a partir da LDB, e os dois professores que cursaram na modalidade à distância o fizeram no período de 2008 a 2015, sendo que, nesses últimos anos, a educação a distância recebeu ênfase nas políticas educacionais. Importante se faz mencionar ainda que esses dois professores se formaram em Outras Licenciaturas e em instituições federais de ensino, o que denota a importância que a educação a distância assumiu no cenário educacional do país:

Tabela 8: Modalidade da formação de nível superior *versus* ano de conclusão do curso superior

Modalidade da formação de nível superior (graduação)		Ano de conclusão do curso superior (graduação)			Total
		até 1996	de 1997 a 2007	de 2008 a 2015	
	Presencial	1	13	6	20
	Semipresencial	0	3	5	8
	A distância	0	0	2	2
Total		1	16	13	30

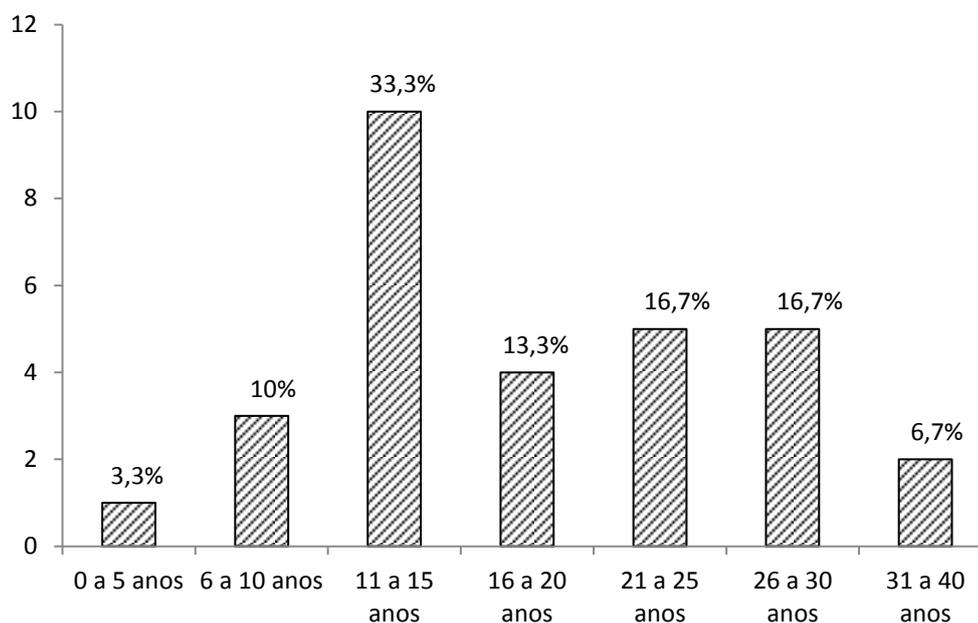
Fonte: resultados da pesquisa.

Ainda a esse respeito, Gatti, Barreto e André (2011, p. 99) assim se manifestam:

Os cursos na modalidade educação a distância (EaD) começam a ser regulamentados pelo MEC, de forma mais consolidada, a partir de 1998 [...]. O Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172/2001, reiterava a importância da EaD nas políticas de educação e estabelecia diretrizes, objetivos e metas para sua implementação. Para atender às demandas criadas na área, o Plano dava ênfase à política de EaD para a formação de professores, propondo, entre seus objetivos, o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre EaD. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 99)

Sobre o tempo de atuação profissional na área da educação, evidencia-se que os docentes, em sua maioria, são experientes, uma vez que 86,7% possuem mais de 10 (dez) anos de experiência profissional em educação, como ilustra o Gráfico 4:

Gráfico 4: Tempo de experiência profissional na área da educação



Fonte: resultados da pesquisa.

Oliveira e Vieira (2010) mensuraram o tempo médio de 14 anos de trabalho na área da educação para os docentes participantes do seu estudo.

Especificamente sobre o tempo de atuação na docência e no ciclo de alfabetização, destaca-se que 13 professores (43,3%) sempre atuaram na docência neste segmento, como pode ser verificado na Tabela 9, quando se observa a incidência do tempo de experiência docente e do ciclo de alfabetização. Nota-se que há 1 (um) professor que possui de 0 a 5 anos de experiência profissional como regente de turma (docente) e de experiência profissional no ciclo de alfabetização; 2 (dois) professores que possuem de 6 a 10 anos; 7 (sete) professores que possuem de 11 a 15 anos; 1 (um) professor que possui de 26 a 30 anos e 1 (um) professor que possui de 31 a 40 anos de atuação na docência e no ciclo de alfabetização.

Destaca-se, ainda, pelos dados da Tabela 9, que 16 professores (53,3%) possuem mais de 10 (dez) anos de atuação no ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º ano escolar):

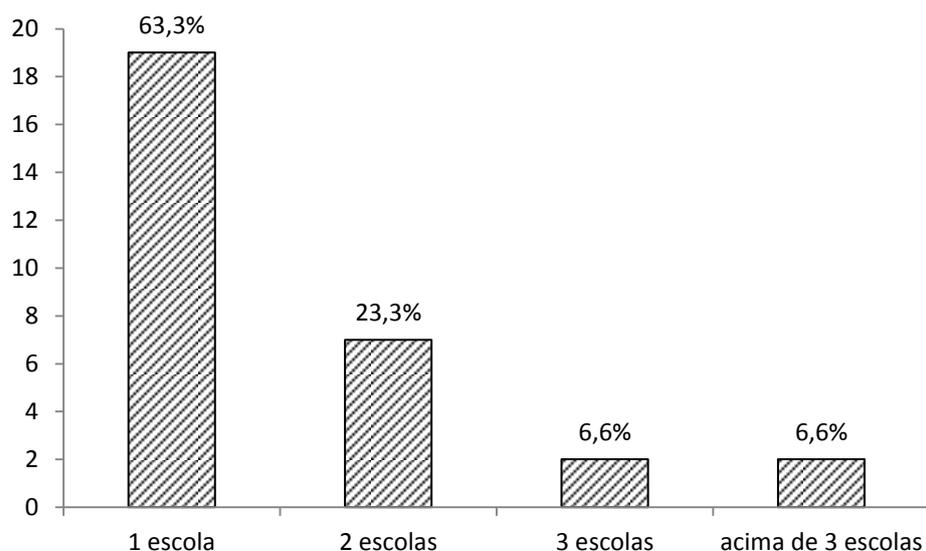
Tabela 9: Tempo de experiência docente versus tempo de experiência no ciclo de alfabetização

Tempo de experiência profissional como regente de turma (docente)	Tempo de experiência profissional no ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º ano escolar)							Total
	0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 a 25 anos	26 a 30 anos	31 a 40 anos	
0 a 5 anos	1	0	0	0	0	0	0	1
6 a 10 anos	1	2	0	0	0	0	0	3
11 a 15 anos	0	3	7	0	0	0	0	10
16 a 20 anos	2	2	0	1	0	0	0	5
21 a 25 anos	0	3	1	1	0	0	0	5
26 a 30 anos	0	0	0	1	2	1	0	4
31 a 40 anos	0	0	0	0	1	0	1	2
Total	4	10	8	3	3	1	1	30

Fonte: resultados da pesquisa.

Ainda sobre atuação profissional, a maior parcela (63,3%) dos docentes trabalha em apenas 1 (uma) escola, porém há que se ressaltar que 36,5% dos professores trabalham em duas, três ou mais escolas, como demonstra o Gráfico 5:

Gráfico 5: Número de escolas em que trabalha na educação básica



Fonte: resultados da pesquisa.

A vinculação do docente a apenas uma escola (78,3%) é característica da profissão docente no cenário brasileiro, como se observa pela Tabela 10, a qual demonstra que o número de funções docentes decresce na medida em que se aumenta o número de estabelecimentos de trabalho, assim como percebido nesta pesquisa e expresso no Gráfico 5:

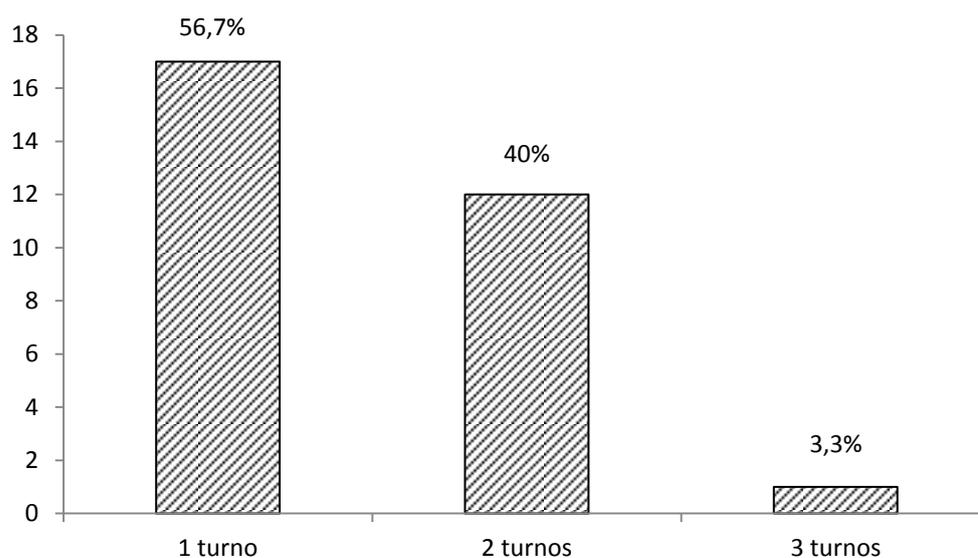
Tabela 10: Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Estabelecimentos em que Lecionam – 2014

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica					
	Total	Quantidade de Estabelecimentos				
		1 Estabelecimento	2 Estabelecimentos	3 Estabelecimentos	4 Estabelecimentos	5 ou mais Estabelecimentos
Brasil	2.190.743	1.715.650	389.163	65.250	15.021	5.659

Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014.

Por outro lado, embora a maior parte dos professores trabalhe em apenas uma escola, os docentes muitas vezes não possuem apenas um turno de trabalho e 43,3% dos professores participantes desta pesquisa exercem atividade profissional em dois e três turnos.

Gráfico 6: Quantidade de turnos que trabalha na educação básica



Fonte: resultados da pesquisa.

Os dados deste estudo se alinham às características nacionais, uma vez que a maior parte dos docentes (61,5%) exerce função em apenas um turno, mas há um considerável número de docentes que a fazem em dois (32,4%) ou três (6%) turnos, como se observa na Tabela 11:

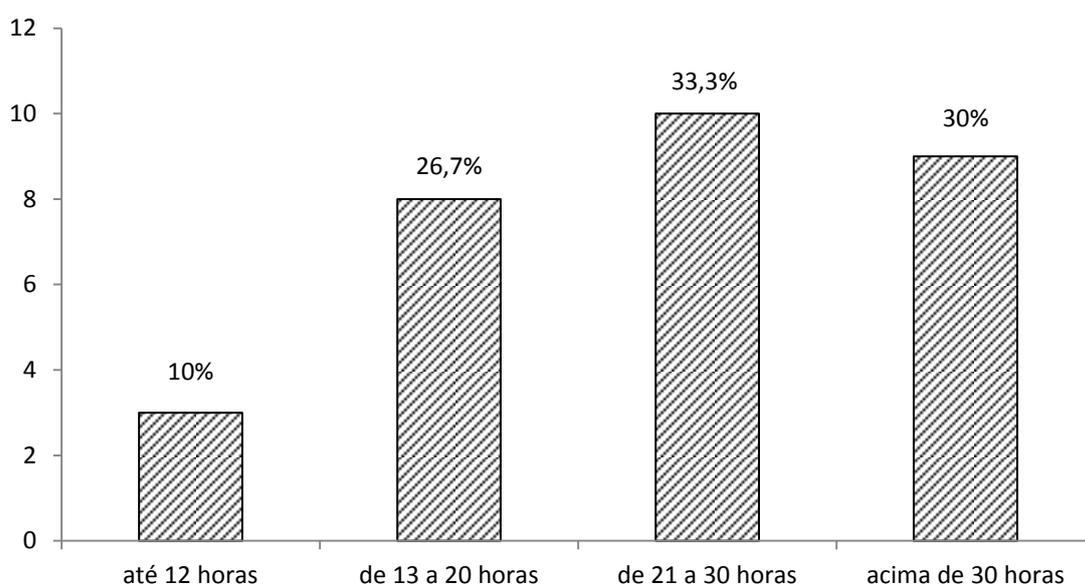
Tabela 11: Número de Funções Docentes na Educação Básica por Quantidade de Turnos em que Lecionam – 2014

Unidade da Federação	Funções Docentes na Educação Básica			
	Total	Quantidade de Turnos		
		1 Turno	2 Turnos	3 Turnos
Brasil	2.190.743	1.348.529	710.681	131.533

Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica – 2014.

Nesse sentido, os professores possuem uma extensa jornada de trabalho, sendo que 33,3% exerce função docente, semanalmente, com carga horária entre 21 a 30 horas, e 30% dos docentes possui carga horária de trabalho superior a 30 horas semanais.

Gráfico 7: Horas semanais trabalhadas como docente na educação básica

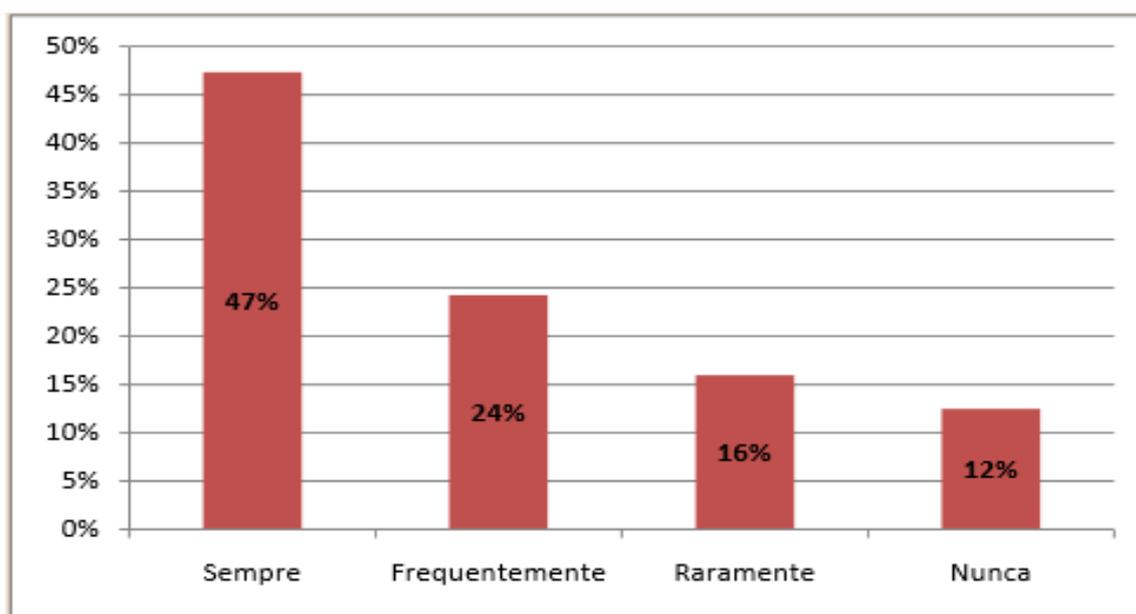


Fonte: resultados da pesquisa.

Sobre a jornada de trabalho docente, Gatti e Barreto (2009, p. 30), ao considerar dados do IBGE, apontam que “[...] o trabalho docente tende a ser exercido em torno de 30 horas semanais (média e mediana), homens e mulheres apresentando valores muito próximos”. Além disso, pontuam que o professor normalmente realiza uma série de atividades docentes no ambiente doméstico, o que não é computado em suas horas de trabalho.

No que se refere à realização de atividades em casa, Oliveira e Vieira (2010) apontaram em seu estudo que 47% dos professores sempre levam atividade para casa e 24% frequentemente o fazem, conforme ilustra o Gráfico 8 a seguir. A média de horas direcionadas a tais atividades é cerca de 7 horas:

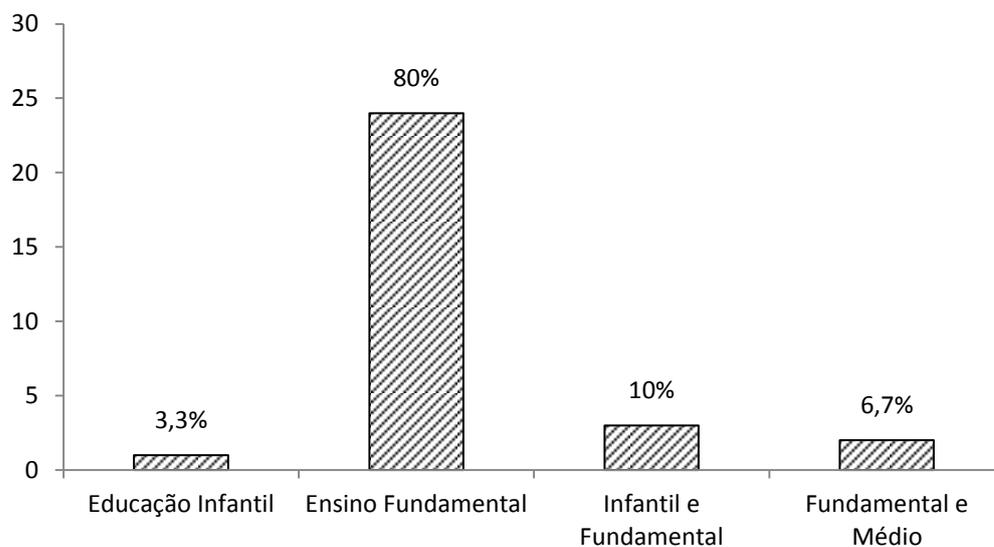
Gráfico 8. Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividade para realizar em casa



Fonte: GESTRADO/UFGM, 2010 *apud* Oliveira e Vieira (2010)

Os professores participantes desta pesquisa exercem, predominantemente, sua atividade profissional no Ensino Fundamental, já que o Programa investigado incide sobre este segmento. O Gráfico 9 apresenta os indicadores nesse sentido:

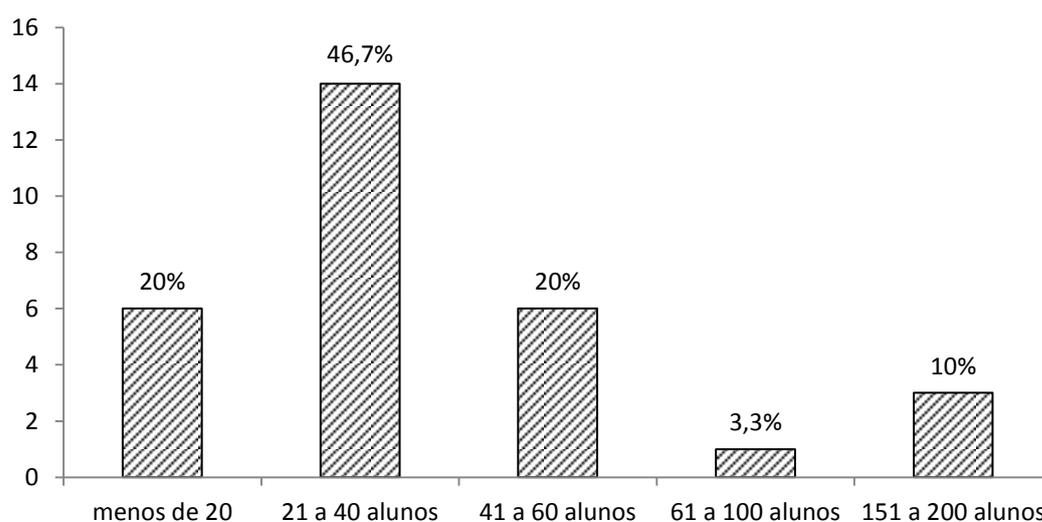
Gráfico 9: Nível(is) de ensino em que atua na educação básica



Fonte: resultados da pesquisa.

O número de estudantes atendidos varia muito, visto que há docentes que atendem menos de 20 alunos e docentes que atendem mais de 200 alunos. Porém, a faixa de 21 a 40 alunos é a que agrega o maior percentual de professores (46,7%), conforme demonstrado no Gráfico 10:

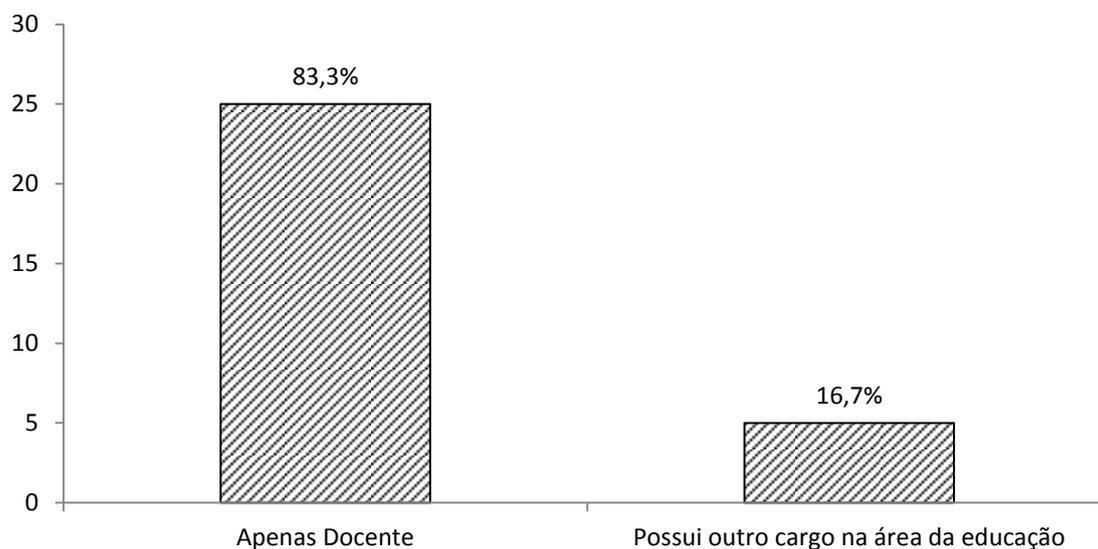
Gráfico 10: Quantidade de alunos que possui na educação básica



Fonte: resultados da pesquisa.

Faz-se oportuno apontar que a maior parcela dos professores dedica-se exclusivamente à docência, mas há um percentual (16,7%) que possui outra função na área da educação:

Gráfico 11: Ocupação profissional



Fonte: resultados da pesquisa.

Os dados do Gráfico 11 estão em sintonia com os resultados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009, p. 29): “[...] a grande maioria dos professores (81,7%) declarou ter um só trabalho, o trabalho principal de docente; outros 16,8% tinham dois trabalhos e 1,5%, três ou mais”. Também estão em consonância com os dados da pesquisa de Oliveira e Vieira (2010), a qual evidencia que 87% dos docentes exercem atividade remunerada na área da educação e 13% atuam em outro setor não ligado à área da educação. Observa-se pelos dados desta pesquisa e dos estudos nacionais de Gatti e Barreto (2009) e Oliveira e Viera (2010) que a maioria dos professores atua exclusivamente como docente.

Em termos de remuneração profissional, grande parte dos docentes recebe até três salários-mínimos. Em 2015, o valor instituído para o salário mínimo foi de R\$788,00 (setecentos e oitenta e oito reais), ou seja, 63,3% dos professores recebem na faixa desse valor a R\$ 2.364,00 (dois mil, trezentos e sessenta e quatro reais). Os dados apresentados no Gráfico 12 a seguir se aproximam dos resultados da pesquisa de Oliveira e Vieira (2010 p. 26), a qual indicou que “65% dos entrevistados possuem renda de até três salários-mínimos”. Importa ressaltar que, em 2015, o piso salarial para o magistério foi de R\$ 1.917,78 (um mil,

novecentos e dezessete reais e setenta e oito centavos) para uma jornada de 40 horas semanais, valor esse compreendido na faixa salarial de 1 a 3 salários-mínimos:

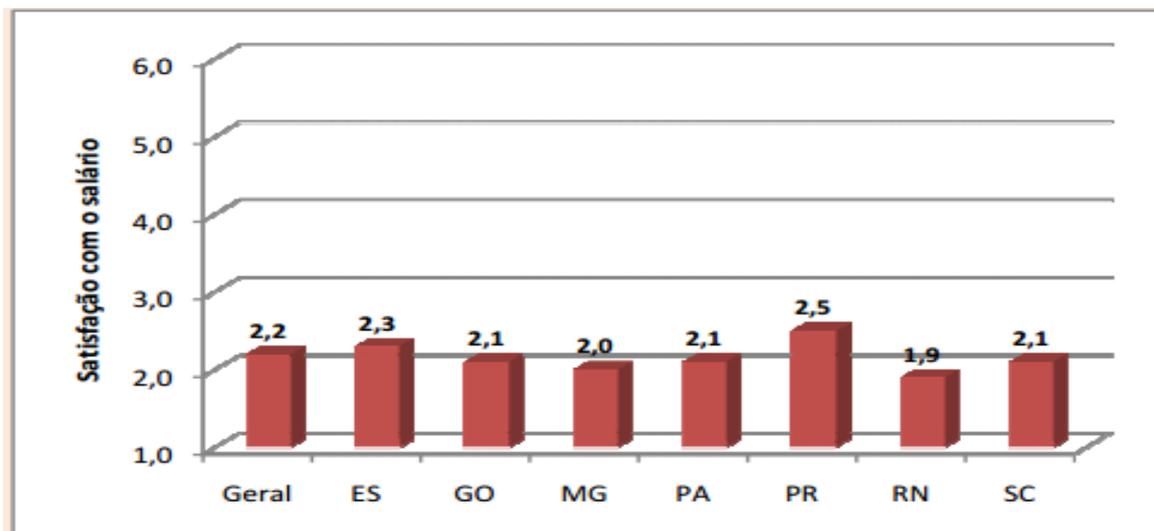
Gráfico 12: Renda recebida na função docente na educação básica



Fonte: resultados da pesquisa.

Oliveira e Vieira (2010, p. 27) ainda mediram a satisfação docente quanto à renda recebida como professor, a partir da seguinte escala: *1 ponto – Muito insatisfeito, pois a remuneração que percebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno; 2 pontos – Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho; 3 pontos – Indiferente; 4 pontos – Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho; 5 pontos – Satisfeito, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho; 6 pontos – Muito bem remunerado.* As autoras observaram que a satisfação docente com relação ao salário recebido é baixa nos sete estados brasileiros investigados, uma vez que a média variou entre 1 a 3 pontos (muito insatisfeito, insatisfeito, indiferente), conforme se observa no Gráfico 13:

Gráfico 13: Distribuição dos sujeitos docentes de sete estados pesquisados quanto à satisfação em relação ao salário recebido na unidade educacional



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010 *apud* Oliveira e Vieira (2010).

Os dados do Gráfico 12 e do Gráfico 13 demonstram a desvalorização social, as condições profissionais e a baixa atratividade da carreira docente. A esse respeito, Gatti e Barreto (2009, p. 238) afirmam: [...] o que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos.

As autoras ainda compararam a remuneração docente com a remuneração de outros profissionais dos quais também é exigida formação em nível superior. Os dados do Quadro 17 a seguir demonstram que a profissão de professor da educação básica possui rendimento médio mensal bem aquém de outras profissões (GATTI; BARRETO, 2009):

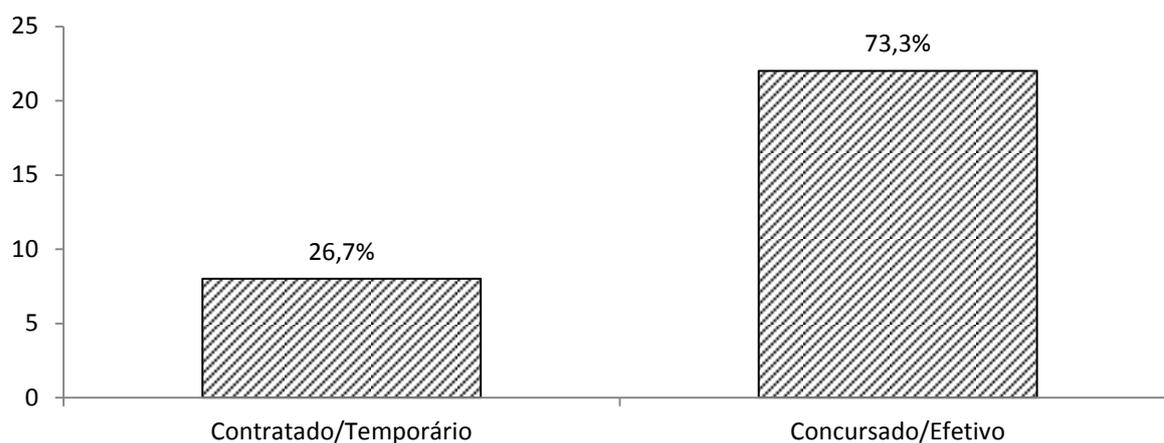
Quadro 18: Rendimento médio mensal de algumas profissões de nível superior

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Avogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. básica)	927

Fonte: Pnad 2006.

Sobre a situação profissional dos docentes, é válido mencionar que 26,7% dos professores encontram-se na situação contratado/temporário, ou seja, não são funcionários de carreira, conforme ilustra o Gráfico 14:

Gráfico 14: Situação profissional na educação básica



Fonte: resultados da pesquisa.

Situação inversa foi apontada no estudo de Oliveira e Vieira (2010), o qual revelou que 32% dos professores prestaram concurso público para trabalhar na rede educacional *versus* 68% que não realizaram concurso público. Gatti e Barreto (2009) veem essa situação como desfavorável e defendem o seguinte ponto de vista:

[...] a existência de concurso para ingresso na carreira, sendo este considerado fator primeiro de detecção da qualificação dos candidatos à docência. O concurso para a carreira de magistério no setor público é obrigatório pela legislação brasileira. No entanto, muitas vezes esses concursos ou não são realizados, contratando-se professores em condição transitória. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 252-253)

Os dados apresentados ao longo desta seção revelam o perfil dos professores participantes desta pesquisa. Com o objetivo de evidenciar uma caracterização geral da amostra, segundo a frequência de alguns aspectos, dispõe-se a seguir o Quadro 18:

Quadro 19: Perfil do Professor Participante da Pesquisa

ASPECTO	PERFIL
Sexo	Feminino
Idade	31 a 50 anos
Formação Superior (Graduação)	Outras Licenciaturas
Formação Superior (Pós-Graduação)	Especialização
Tempo de experiência profissional como docente	11 a 15 anos
Número de escolas em que trabalha	1
Quantidade de turnos em que trabalha	1
Horas semanais trabalhadas como docente	21 a 30 horas
Nível de ensino em que atua	Ensino Fundamental
Renda recebida na função docente	Até 3 salários mínimos
Situação Profissional	Concursado/Efetivo

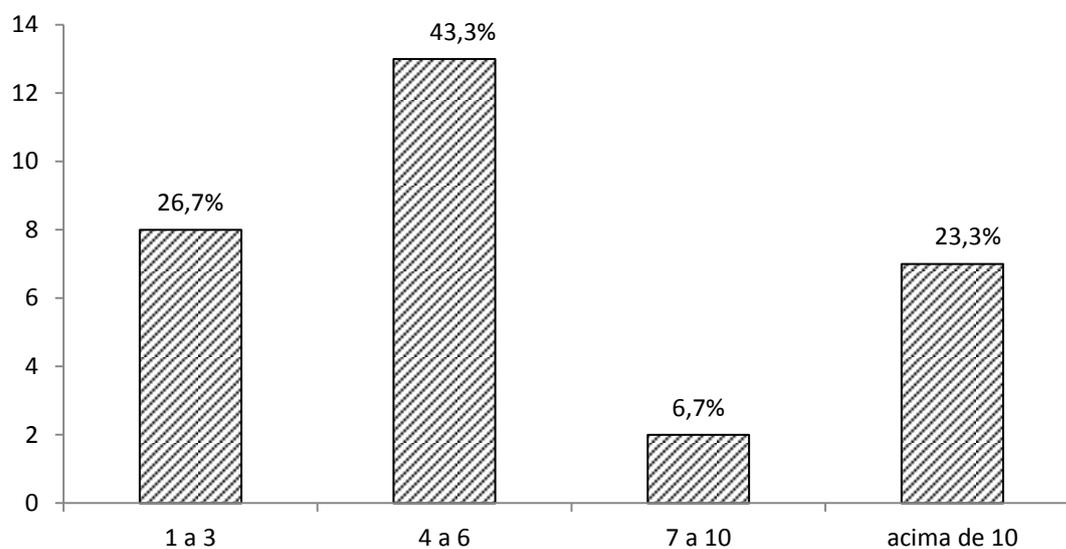
Fonte: elaboração própria.

Pela comparação com outras pesquisas, observa-se que, na amostra deste estudo, estão reproduzidas algumas das características predominantes na profissão docente no país. Na seção a seguir, passa-se à análise dos aspectos gerais sobre a formação de professores, cujo intuito é perceber elementos das experiências dos docentes que compõem o universo deste estudo.

4.2 EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No que tange aos aspectos relacionados à formação docente, todos os professores envolvidos nesta pesquisa mencionaram ter participado de ações de formação realizadas no município nos últimos cinco anos, sendo que grande parte dos deles participou de mais de três cursos no período em questão. Os números encontram-se descritos no Gráfico 15 a seguir:

Gráfico 15: Quantidade de cursos de formação de professores realizados em seu município nos últimos 5 (cinco) anos em que você participou



Fonte: resultados da pesquisa.

Os dados descritos revelam que o município tem atuado como promotor de ações de formação continuada e que os professores têm se envolvido com tais ações. A proposição de ações de formação pelo município é importante pela proximidade com os professores, ou seja, as secretarias municipais de educação têm mais possibilidade de conhecer as necessidades formativas de seus profissionais do que, por exemplo, estados e Governo federal, e, dessa forma, elaborar momentos formativos que se direcionam a tais demandas compreendidas no contexto da educação local. Sobre esse aspecto, Gatti, Barretto e André (2011) pontuam:

É viável, por um lado, e importante, por outro lado, que políticas regionalizadas e locais sejam desenvolvidas, pois, dessa forma, a relação com o professorado é mais direta, permitindo também reavaliações constantes. O conhecimento e consideração das características dos docentes e as peculiaridades do currículo adotado e da própria rede permitem proposta de ações mais aderentes às necessidades das escolas e às metas traçadas pela gestão pública para as redes de ensino. A relação proposta de ação-efeitos-respostas é mais direta e enriquece o repertório de todos os envolvidos. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, P. 217)

Pelas entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, evidenciou-se que houve uma época na qual foram oferecidos mais cursos pela SME (PA3), bem como que a diminuição de cursos se deve ao fato de que estão sendo promovidas formações pelo estado e pelo Governo federal que já envolvem o professor. Portanto, o aumento do número de cursos pode dificultar a participação dos professores em função do tempo.

Para analisar esse aspecto, é pertinente apresentar uma das conclusões de Oliveira (2014) em sua tese de doutorado “Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino”. Segundo a autora, a indução de políticas pela União nos municípios choca-se com a autonomia desses entes subnacionais; conseqüentemente, atua no enfraquecimento do poder público local. Assim, considera que é necessária a mudança dessa lógica, inserindo os governos locais nos processos de formulação de políticas, protagonizados pela União. A participação do município na atuação em sua esfera de competência não pode ser protelada, mesmo que seja reconhecido como importante o desenvolvimento de programas de formação docente pela União.

Retratando os cursos que foram desenvolvidos no município de Ponte Nova, as professoras alfabetizadoras fazem as seguintes colocações:

Participamos de muitos cursos. Teve o Procap, que surgiu como uma luz no fim do túnel para a gente, muita prática, muito exemplo de atividades. Na área de Matemática, um nível excelente com várias dinâmicas de exercícios, na produção de texto um material muito bom também, foram dois anos que nós fizemos Procap, foi muito bom. Depois, teve o Pró-Infantil, que eu participei, o Pró-Letramento, que nós também fizemos, teve de Alfabetização e Letramento e teve na área de Matemática. Então, assim, material, conteúdo muito bom, e agora o Pacto, que também é uma troca rica de experiências. (PA3)

No meu caso, como eu entrei só há 3 anos, eu tive muita sorte de entrar junto com o Pacto. Eu entrei em maio, o Pacto estava começando em abril, então eu comecei junto com o Pacto, isso para mim foi ótimo [...]. Para mim, foi muito importante, porque quando eu entrei na escola para dar aula, eu já entrei automaticamente junto com o Pacto [...], eu dei muita sorte por isso, foi um casamento muito bom. (PA2)

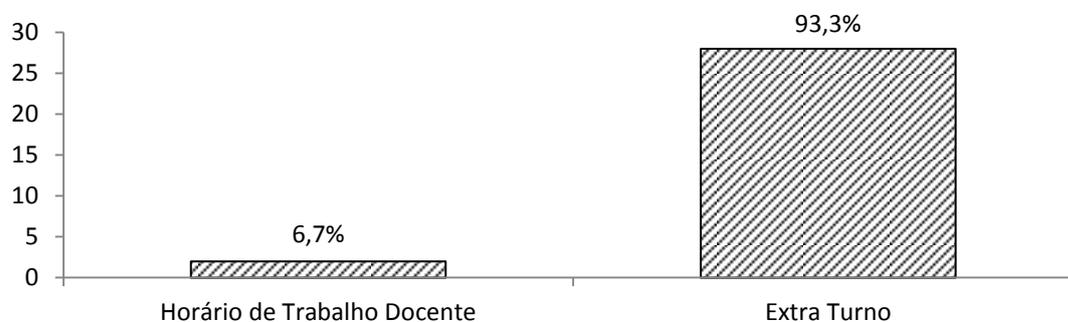
Eu creio que com o tempo, a necessidade de tempo, por exemplo, o professor já faz o Pacto, já disponibiliza aquele horário, e o Pacto não é só lá, você tem atividade que faz em casa, essa exigência curricular agora, que você tem aquelas horas coletivas que cumprir, eu acho que o tempo foi diminuindo para ter capacitação. Mas nós já tivemos muitas capacitações boas, de vez em quando ainda tem de produção de texto, a última que teve fizeram uma semana de cursos, e cada dia era uma atividade e você podia se inscrever. Então, eu acho assim, que, mesmo com pouco tempo, eles estão se adequando e tentando oferecer. (PA3)

A PA3 refere-se aos seminários anuais que a Secretaria Municipal de Educação tem oferecido aos professores. Gatti, Barretto e André (2011) apontam que os tipos de ações de formação continuada realizados por estados e municípios consistem, na maioria das vezes, em oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, oferecidos pela própria secretaria ou a partir de contratos firmados com outras instituições.

As professoras entrevistadas avaliam as formações como interessantes para o professor em termos de discussão de temas e práticas: “teve produção de texto” (PA1); “psicomotricidade, educação física” (PA2); “artes, matemática em si com a prática, evolução da escrita” (PA3). Dessa forma, observa-se que a formação continuada tem sido importante ferramenta de apoio ao docente no que se refere ao desenvolvimento do currículo.

As ações de formação docente no município ocorrem, predominantemente, fora do horário de trabalho docente, conforme se observa no Gráfico 16:

Gráfico 16: Período de realização do(s) curso(s) de formação docente



Fonte: resultados da pesquisa.

A realização de cursos extraturno sobrecarrega ainda mais o trabalho docente. A perspectiva ideal é de que a formação continuada esteja inserida na carga horária de trabalho do professor, oferecendo, assim, condições adequadas para trabalhar e formar concomitantemente, num processo de desenvolvimento profissional.

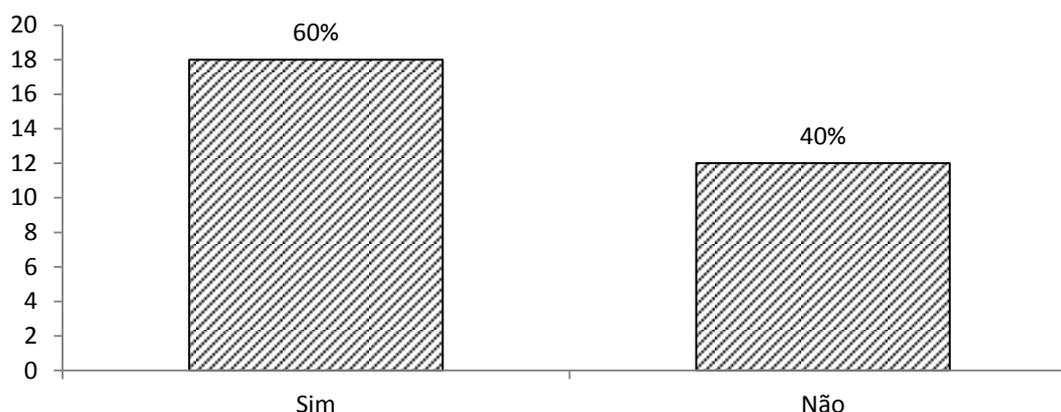
Gatti, Barretto e André (2011) apontam, como uma das dificuldades de implementação de ações de formação pelas secretarias, a questão do tempo, que consiste na grande queixa dos professores:

Vários entrevistados declararam que sua maior dificuldade é não poder retirar o(a) professor(a) da sala de aula para participar das formações. Isso faz que as ações formativas sejam realizadas no período noturno ou aos sábados, o que provoca muita resistência. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 203)

O envolvimento dos professores com a formação continuada é fundamental para a prática pedagógica. Nesta pesquisa, 60% dos docentes participantes cursaram o Pró-Letramento, Programa do Governo federal que deu origem ao Pacto. O “Pró-Letramento –

Mobilização pela qualidade da educação” consiste num Programa de formação continuada de professores, com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática:

Gráfico 17: Participação no Pró-Letramento



Fonte: resultados da pesquisa.

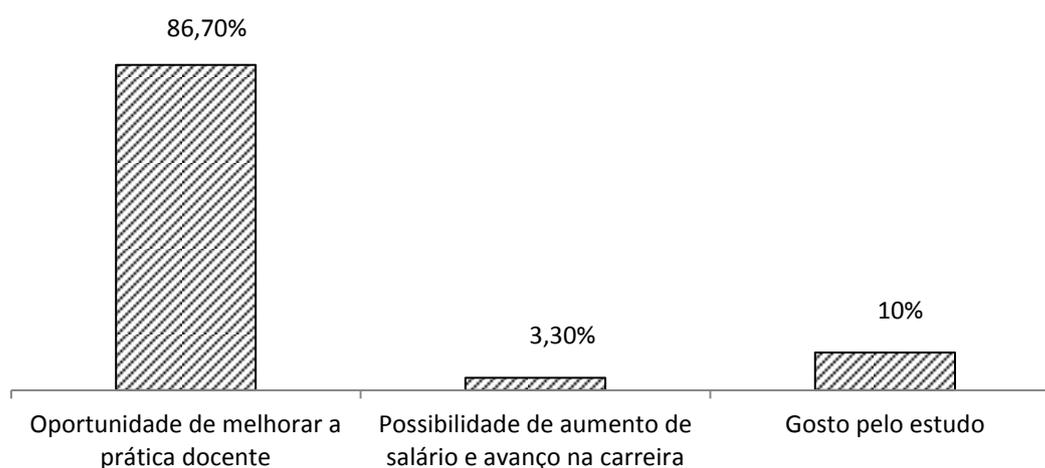
Em Ponte Nova, no âmbito do Pró-Letramento, foram certificados⁵³ 66 professores no Curso de Alfabetização e Linguagem e 49 professores em Matemática, totalizando 115 professores concluintes do Programa no município. Esses dados são muito próximos do número de certificados no Pacto, sendo que, em Linguagem, foram certificados 69 professores e, em Matemática, 40 professores, totalizando 109 professores.

Em estudo intitulado “Formação continuada de professores: uma análise do contexto da prática do Programa Pró-Letramento”, Giardini e Braúna (2013) revelam que o Programa teve boa receptividade no município investigado, tendo sido visto pelos agentes envolvidos na formação como oportunidade de aprofundamento dos estudos, atualização dos conhecimentos e troca de experiência e aprendizagem com os colegas professores. Segundo as autoras, “[...] Os professores cursistas participaram dos cursos de forma voluntária, no contraturno de suas atividades docentes, e sem receber nenhum tipo de incentivo monetário ou na carreira” (GIARDINI; BRAÚNA, 2013, p. 158-159). Assim, acredita-se que o envolvimento docente ocorreu pela compreensão da importância da formação continuada para a prática pedagógica.

⁵³ Informação da Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova (2010) requerida para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado da autora.

É justamente visando à melhoria da prática docente que 86,7% dos professores se interessam por momentos de formação continuada, seguidos de 10% que se interessam em razão do gosto pelo estudo e 3,3% pela possibilidade de aumento de salário e avanço na carreira:

Gráfico 18: Aspecto que leva a participar de momentos de formação de professores

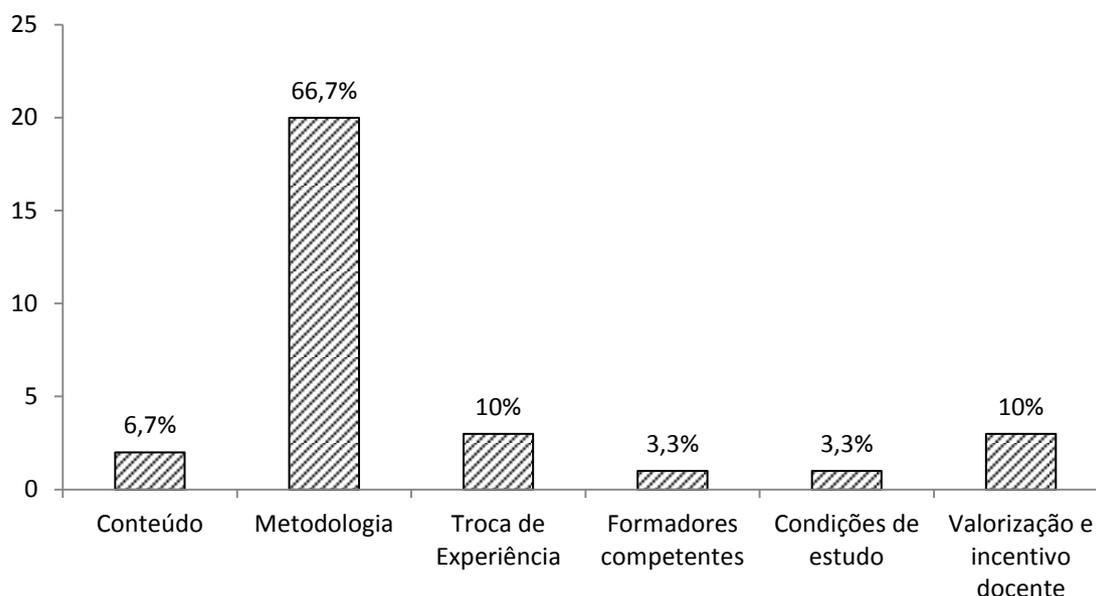


Fonte: resultados da pesquisa.

Na pesquisa conduzida por Gatti, Barretto e André (2011), os docentes participantes apontaram que as suas demandas de formação continuada emergem dos aspectos relacionados à prática profissional, ao como ensinar. Isso fez com que as autoras estabelecessem uma hipótese de que alguns programas do Governo federal sejam bem recebidos pelos professores em função da abordagem de conteúdos e estratégias didáticas para o ensino.

Para contribuir com a melhoria da prática docente, segundo a opinião dos participantes desta pesquisa, a principal característica que deve possuir um curso de formação é apresentar novas propostas de trabalho, novas metodologias, novos recursos; em segundo lugar, promover troca de experiências entre os pares e promover valorização e incentivo na carreira docente; em terceiro, abordar conteúdo em que o professor apresenta dificuldade; e, por último, possuir formadores com competência na área de formação e possibilitar condições adequadas de estudo, ou seja, formação realizada dentro da carga horária docente. O Gráfico 19 traz a descrição desses dados:

Gráfico 19: Principal característica deve possuir um curso de formação de professores para que possa contribuir para a melhoria da prática docente



Fonte: resultados da pesquisa.

Aguiar (2013), ao abordar as percepções de 140 (cento e quarenta) professores de uma rede municipal de ensino sobre os cursos de formação continuada, evidenciou que a característica considerada mais importante foi o “ênfase na prática pedagógica” e a considerada menos importante o “ênfase nos aspectos teóricos”.

As professoras entrevistadas na presente pesquisa reafirmam o interesse pela inovação nas práticas pedagógicas ao dizer quais aspectos as mobilizam na busca pela formação:

Eu quero novidade. Alguma coisa que eu possa trabalhar com meu aluno. Tem hora que a gente está em um curso e fica pensando: se eu fizer isso com tal aluno, vai dar certo, então a gente vai buscando novidade para colocar em prática. (PA1)

A mesma coisa. O aluno hoje em dia, cada dia eles exigem mais mudanças, aquele caderno de plano que você tinha que você trocava só a data dele não tem como você usar mais. Então, os próprios alunos, a tecnologia, o contato com o novo está mudando muito, então, se você não mudar, não se atualizar, você fica para trás. Aí você tem problema de indisciplina, sua turma não rende, a gente vai buscando novidades para os alunos, então eu acho que são os alunos que motivam você querer sempre aprender mais para melhorar a sua prática com eles [...]. (PA3)

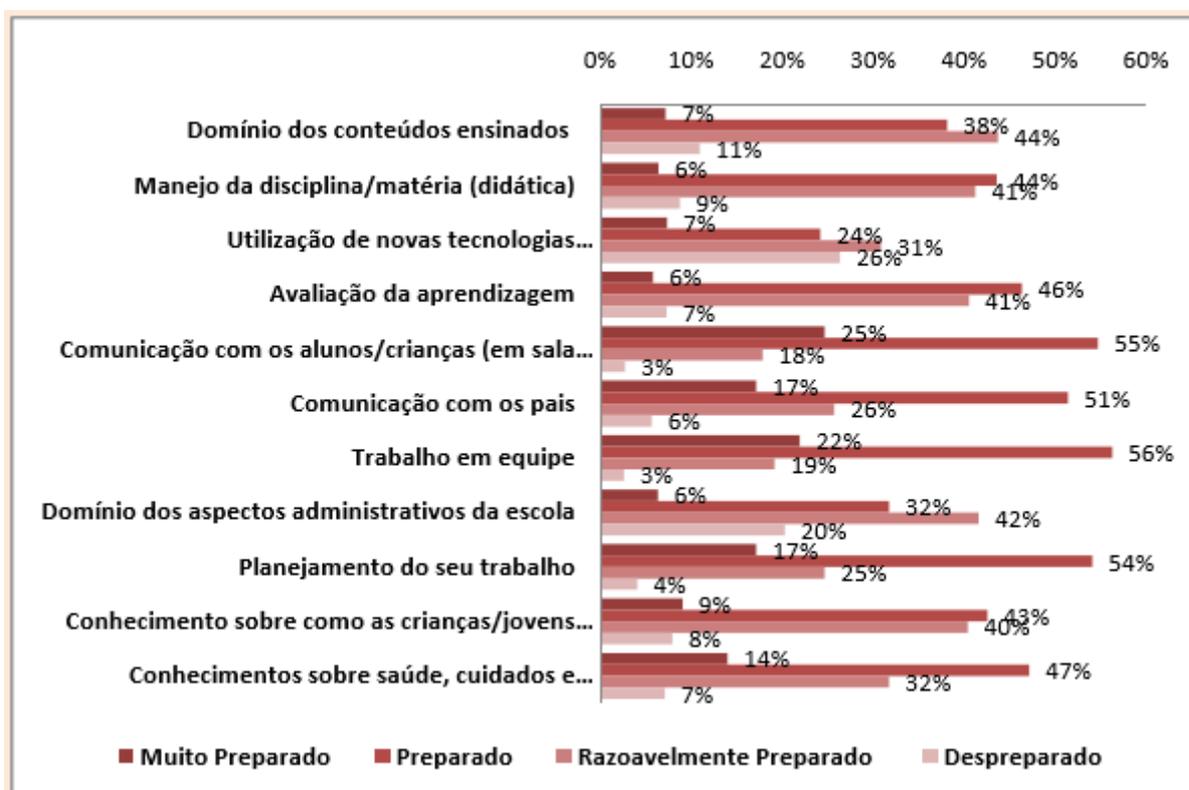
É isso mesmo. Às vezes, assim, como lidar com certos tipos de aluno, então a gente vai em busca do novo, porque hoje o menino precisa de coisas novas e aquilo ali enjoa muito fácil, então, você tem que planejar outra coisa para motivar. Hoje, o aluno quer muito o concreto, então, para a gente acompanhar essa evolução deles, a gente precisa evoluir também. Eu também busco o novo, formas novas de trabalhar com os alunos. (PA2)

Novas experiências, depoimentos, maneira diferente de ensinar na prática, essa parte lúdica: quantos conteúdos a gente pode ensinar através dos jogos. (PA3)

Os resultados apresentados no Gráfico 19 e as falas das PAs nos levam a pensar que a preparação metodológica é a grande carência dos professores. Isso pode estar associado à deficiência dos cursos de formação (inicial e continuada) no que se refere ao preparo para o exercício da prática docente, do fazer pedagógico.

Essa informação vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Oliveira e Vieira (2010), cujos dados demonstram que, no início da carreira docente, apenas 6% dos professores se sentem muito preparados para o manejo da disciplina/matéria (didática) e somente 7% dos professores se sentem muito preparados para a utilização de novas tecnologias. Por outro lado, 50% dos professores se sentem razoavelmente preparados ou despreparados para o manejo da disciplina/matéria (didática) e 57% para a utilização de novas tecnologias. O Gráfico 20 traz mais detalhadamente essas estatísticas:

Gráfico 20: Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao preparo ao iniciar as atividades na educação



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010 *apud* Oliveira e Vieira (2010).

De uma maneira geral, os dados apresentados no Gráfico 20 evidenciam a pouca preparação docente para o exercício da carreira, o que leva a se interrogar sobre a qualidade da formação de professores oferecida nos cursos de licenciatura. Além disso, demonstram que é transferida uma grande responsabilidade para a atuação profissional, ou seja, o preparo do professor, muitas vezes, se dará no campo da prática e não no campo da formação.

Para ilustrar, apresentam-se as falas da PA1 e da PA2 sobre a preparação para a prática docente:

Eu busquei mais conhecimentos e fui acumulando experiências. A gente começa do zero, depois eu fui pegando prática. Foi trabalhando mesmo que eu fui ganhando prática, por tentativas, acertos e erros. (PA1)

Na Faculdade, a gente não aprende a dar aula, a ministrar aula, a gente aprende a teoria, de como que vai funcionar, o que que a gente tem que estudar para ser professor, o que que a gente vai trabalhar com o aluno. Durante a Faculdade, eu fiz estágio todos os períodos, a gente fez estágio em várias áreas, no Infantil, no Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. Tinha um estágio só de observação e também teve um estágio só de regência, mas, tirando disso, quando você cai mesmo na sala de aula você vê que não é aquilo que você viu no estágio. Então, assim, foi muito proveitoso, eu aprendi muito na Faculdade, mas quando eu entrei na sala de aula pela primeira vez que eu vi que não era bem aquilo como na Faculdade, porque tudo na teoria é muito bonito, mas na sala de aula não funciona porque a gente tem muitas cabecinhas que pensam diferente (PA2)

As falas sinalizam que a formação inicial é insuficiente para o preparo dos professores, por isso é importante conceber a formação como um *continuum* entre os processos iniciais e continuados. A fala da PA2 revela o choque da realidade vivenciado pelos professores, isto é, a realidade da sala de aula é diferente daquela que se situa no campo das ideias dos docentes. Para Gatti, Barretto e André (2011), a distância entre a idealização da profissão e a realidade do ofício docente requer, cada vez mais, uma sólida formação:

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25)

As professoras alfabetizadoras apontam ainda as disciplinas de Didática (PA1 e PA3) e Práticas Pedagógicas (PA2) como as mais importantes para o ato de ensinar, cursadas ao longo dos processos formativos vivenciados por elas (ensino médio, graduação, pós-

graduação). Porém, Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que o peso que as disciplinas pedagógicas e de formação profissional assumem no currículo é extremamente pequeno. Há que se ressaltar também que os currículos das instituições de ensino superior brasileiras que formam professores para a educação básica são insuficientes para a formação profissional docente, pois assumem uma postura dicotômica entre teoria e prática (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

Marques, Aguiar e Campos (2009), ao realizar um estudo sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), apontaram que um dos elementos que fomentou a criação do programa de formação continuada, além dos resultados da alfabetização das crianças, foi a constatação da fragilidade da formação dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, os autores esclarecem:

[...] foi constatado que os cursos de Pedagogia do Estado do Ceará não possuíam uma proposta clara para formar o professor alfabetizador; que as práticas docentes eram pobres, no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita; e que as práticas docentes ocupavam pouco tempo das quatro horas de aula. (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009, p. 278)

Pelos dados apresentados ao longo deste tópico, pode-se inferir que, embora os cursos de formação sejam realizados extraturno, os professores se interessam em participar, principalmente em busca de oportunidade de melhorar a prática docente, o que, para grande parte, significa aprender novas propostas de trabalho, novas metodologias, novos recursos. Esse pode ser o elemento que falta nos cursos de formação de professores, cuja presença pode alterar substancialmente a prática docente. Portanto, talvez essa deva ser uma característica essencial nos processos formativos de professores.

Dito isso, aborda-se a seguir as percepções que os professores alfabetizadores participantes desta pesquisa têm acerca das formações em Língua Portuguesa e Matemática vivenciadas no âmbito do Pacto.

4.3 A FORMAÇÃO DO PNAIC NA ÓTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA

Esta pesquisa contou com a colaboração de 30 (trinta) professores que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) fazendo os cursos de Linguagem e/ou Matemática nos anos de 2013 e 2014, respectivamente, no município de Ponte Nova (MG),.

Considerando-se a amostra, pode-se dizer que 30% dos professores participaram do Pacto apenas no ano de 2013 com o Curso de Linguagem, 6,7% participaram do Pacto somente no ano de 2014 cursando Matemática e 63,3% dos professores realizaram ambos os Cursos do PNAIC em 2013 e 2014, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 12: Participação dos professores no Curso do Pacto

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Linguagem	9	30,0	30,0	30,0
Matemática	2	6,7	6,7	36,7
Linguagem e Matemática	19	63,3	63,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Fonte: resultados da pesquisa

Nota-se, ainda, pelos dados da Tabela 12 que 28 professores se envolveram com as atividades de Linguagem e 21 professores com as atividades de Matemática. Por meio de resposta ao questionário de coleta de dados da pesquisa, os professores manifestaram sua opinião sobre os Cursos. Os resultados da avaliação desses estão apresentados nos Quadros 18 e 19 a seguir.

Para a interpretação dos Quadros, faz-se oportuno pontuar que: *N* representa o número de respostas ao indicador; *Mínimo* refere-se a menor pontuação recebida pelo indicador; *Máximo* refere-se à maior pontuação recebida pelo indicador; *Média* representa a média aritmética do indicador, ou seja, a soma de todos os valores seguida da divisão pelo número de respostas; e *Desvio padrão* representa a dispersão dos valores com relação à média, sendo que quanto mais baixo o valor do desvio padrão mais próximo os dados estão da média.

Inicialmente, apresento os resultados da avaliação do Curso de Linguagem. Para análise dos dados, importa apresentar os valores de referência para julgamento dos indicadores, sendo 1 = péssimo, 2 = ruim, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = ótimo:

Quadro 20: Avaliação do Curso de Linguagem

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Cumprimento dos objetivos propostos pelo Curso	28	2	5	4,61	,685
Compensação de fragilidades da formação inicial (graduação)	26	3	5	4,58	,578
Discussão de conhecimentos novos	27	3	5	4,67	,555
Aproveitamento da experiência anterior como docente	28	3	5	4,61	,567
Autonomia docente no desenvolvimento do curso	28	2	5	4,61	,685
Valorização dos conhecimentos que o docente já possui	28	4	5	4,71	,460
Aprendizagem com os colegas professores	28	4	5	4,89	,315
Colaboração entre os cursistas no processo de formação	28	4	5	4,86	,356
Equilíbrio entre teoria e prática	28	1	5	4,54	,838
Ênfase nos problemas/desafios da prática docente	28	2	5	4,50	,694
Conteúdo dos cursos	28	2	5	4,64	,678
Aplicabilidade dos conteúdos abordados na sala de aula	28	2	5	4,54	,693
Metodologia coerente com a formação de adultos	28	2	5	4,54	,693
Materiais didáticos – livros, apostilas, material produzido pelos orientadores	28	4	5	4,89	,315
Recursos didáticos (data-show, vídeos, lousa, ambiente virtual)	28	3	5	4,57	,573
Atividades avaliativas do curso	28	4	5	4,61	,497
Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso	28	4	5	4,64	,488
Atividades que promovem a reflexão sobre a prática docente	28	2	5	4,61	,737
Rendimento/desempenho no curso	28	3	5	4,61	,567
Conhecimento do assunto/conteúdo pelos orientadores de estudo	28	4	5	4,86	,356
Postura didática adequada dos orientadores de estudo	27	4	5	4,85	,362
Orientadores de estudo favoráveis ao diálogo, à troca de experiência	28	4	5	4,86	,356
Número de cursistas por turma	28	4	5	4,64	,488
Horário de realização dos cursos	27	2	5	3,85	,770
Frequência/periodicidade dos encontros	27	2	5	4,37	,839
Tempo de duração do curso	27	3	5	4,22	,641
Espaço físico	27	3	5	4,33	,620
Satisfação pessoal por ter participado por curso	27	2	5	4,78	,641
Melhoria na prática pedagógica docente	26	3	5	4,65	,562
Seu engajamento/comprometimento com o curso	27	4	5	4,70	,465
Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)	27	1	5	3,74	1,228

Fonte: resultados da pesquisa

Observa-se, pelas informações dispostas no Quadro 18, que 11 indicadores receberam pontuação de 4 (bom) a 5 (ótimo), quais sejam: “Valorização dos conhecimentos que o docente já possui”; “Aprendizagem com os colegas professores”; “Colaboração entre os cursistas no processo de formação”; “Materiais didáticos – livros, apostilas, material produzido pelos orientadores”; “Atividades avaliativas do curso”; “Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso”; “Conhecimento do assunto/conteúdo pelos orientadores de estudo”; “Postura didática adequada dos orientadores de estudo”; “Orientadores de estudo favoráveis ao diálogo, à troca de experiência”; “Número de cursistas por turma”; “Seu engajamento/comprometimento com o curso”.

As avaliações com pontuações mínima de 3 (razoável) e máxima de 5 (ótimo), compreendem 8 indicadores: “Compensação de fragilidades da formação inicial (graduação)”; “Discussão de conhecimentos novos”; “Aproveitamento da experiência anterior como docente”; “Recursos didáticos (data-show, vídeos, lousa, ambiente virtual)”; “Rendimento/desempenho no curso”; “Tempo de duração do curso”; “Espaço físico”; “Melhoria na prática pedagógica docente”.

Agregando avaliações com pontuação mínima de 2 (ruim) e máxima de 5 (ótimo), estão os seguintes indicadores: “Cumprimento dos objetivos propostos pelo Curso”; “Autonomia docente no desenvolvimento do curso”; “Ênfase nos problemas/desafios da prática docente”; “Conteúdo dos cursos”; “Aplicabilidade dos conteúdos abordados na sala de aula”; “Metodologia coerente com a formação de adultos”; “Atividades que promovem a reflexão sobre a prática docente”; “Horário de realização dos cursos”; “Frequência/periodicidade dos encontros”; “Satisfação pessoal por ter participado por curso”.

Dois indicadores receberam como pontuação mínima o valor 1 (péssimo) por pelo menos um professor, quais sejam: “Equilíbrio entre teoria e prática” e “Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)”.

Tendo sido feita a descrição dos valores mínimos e máximos recebidos por cada indicador, faz-se importante destacar que a maioria dos indicadores (19) foi considerada por todos os professores numa escala de ótimo a razoável.

Outro dado que é extremamente relevante refere-se a pontuação média dos indicadores, situando entre 3 (razoável) e 5 (ótimo). A maioria deles obteve pontuação média entre 4 (bom) e 5 (ótimo). Apenas dois indicadores tiveram pontuação média entre 3 (razoável) e 4 (bom), que foram: “Horário de realização dos cursos” e “Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)”. Este último apresentou o maior desvio padrão (1,228), ou seja, dispersão com relação à média.

No Quadro 19 a seguir, apresentam-se os dados relativos ao Curso de Matemática:

Quadro 21: Avaliação do Curso de Matemática

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Cumprimento dos objetivos propostos pelo Curso	21	4	5	4,62	,498
Compensação de fragilidades da formação inicial (graduação)	21	4	5	4,57	,507
Discussão de conhecimentos novos	21	4	5	4,67	,483
Aproveitamento da experiência anterior como docente	21	4	5	4,67	,483
Autonomia docente no desenvolvimento do curso	21	4	5	4,62	,498
Valorização dos conhecimentos que o docente já possui	21	4	5	4,81	,402
Aprendizagem com os colegas professores	21	4	5	4,81	,402
Colaboração entre os cursistas no processo de formação	20	4	5	4,80	,410
Equilíbrio entre teoria e prática	21	4	5	4,48	,512
Ênfase nos problemas/desafios da prática docente	20	4	5	4,55	,510
Conteúdo dos cursos	21	4	5	4,62	,498
Aplicabilidade dos conteúdos abordados na sala de aula	21	4	5	4,62	,498
Metodologia coerente com a formação de adultos	21	2	5	4,48	,750
Materiais didáticos – livros, apostilas, material produzido pelos orientadores	21	4	5	4,86	,359
Recursos didáticos (data-show, vídeos, lousa, ambiente virtual)	21	4	5	4,62	,498
Atividades avaliativas do curso	20	4	5	4,40	,503
Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso	20	4	5	4,55	,510
Atividades que promovem a reflexão sobre a prática docente	21	4	5	4,71	,463
Rendimento/desempenho no curso	21	4	5	4,52	,512
Conhecimento do assunto/conteúdo pelos orientadores de estudo	21	4	5	4,62	,498
Postura didática adequada dos orientadores de estudo	21	4	5	4,76	,436
Orientadores de estudo favoráveis ao diálogo, à troca de experiência	21	4	5	4,76	,436
Número de cursistas por turma	20	4	5	4,55	,510
Horário de realização dos cursos	20	2	5	3,85	,745
Frequência/periodicidade dos encontros	21	2	5	4,48	,750
Tempo de duração do curso	20	3	5	4,15	,587
Espaço físico	21	4	5	4,33	,483
Satisfação pessoal por ter participado por curso	21	4	5	4,76	,436
Melhoria na prática pedagógica docente	21	4	5	4,71	,463
Seu engajamento/comprometimento com o curso	21	4	5	4,62	,498
Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)	21	1	5	3,57	1,248

Fonte: resultados da pesquisa.

No Curso de Matemática, a maior parte dos indicadores (26 de 31) recebeu pontuação mínima de 4 (bom) e máxima de 5 (ótimo), quais sejam: “Cumprimento dos objetivos propostos pelo Curso”; “Compensação de fragilidades da formação inicial (graduação)”; “Discussão de conhecimentos novos”; “Aproveitamento da experiência anterior como docente”; “Autonomia docente no desenvolvimento do curso”; “Valorização dos conhecimentos que o docente já possui”; “Aprendizagem com os colegas professores”; “Colaboração entre os cursistas no processo de formação”; “Equilíbrio entre teoria e prática”; “Ênfase nos problemas/desafios da prática docente”; “Conteúdo dos cursos”; “Aplicabilidade dos conteúdos abordados na sala de aula”; “Materiais didáticos – livros, apostilas, material produzido pelos orientadores”; “Recursos didáticos (data-show, vídeos, lousa, ambiente virtual)”; “Atividades avaliativas do curso”; “Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso”; “Atividades que promovem a reflexão sobre a prática docente”; “Rendimento/desempenho no curso”; “Conhecimento do assunto/conteúdo pelos orientadores de estudo”; “Postura didática adequada dos orientadores de estudo”; “Orientadores de estudo favoráveis ao diálogo, à troca de experiência”; “Número de cursistas por turma”; “Espaço físico”; “Satisfação pessoal por ter participado por curso”; “Melhoria na prática pedagógica docente”; “Seu engajamento/comprometimento com o curso”.

Com pontuação mínima de 3 (razoável) e máxima de 5 (ótimo), está o indicador “Tempo de duração do curso”.

Agregando pontuação mínima de 2 (ruim) e máxima de 5 (ótimo), encontram-se os indicadores: “Metodologia coerente com a formação de adultos”; “Horário de realização dos cursos”; “Frequência/periodicidade dos encontros”.

Apenas o indicador “Valorização docente” (reconhecimento profissional e subsídio financeiro) recebeu como pontuação mínima o valor 1 (péssimo) por pelo menos um professor.

Considerando-se a descrição dos valores mínimos e máximos recebidos por cada indicador, nota-se que a maioria (27) dos indicadores foi avaliada por todos os professores numa escala de ótimo a razoável.

Tendo em vista a pontuação média dos indicadores, observa-se que esta situou entre 3 (razoável) e 5 (ótimo). A maioria deles obteve pontuação média entre 4 (bom) e 5 (ótimo). Apenas dois indicadores tiveram pontuação média entre 3 (razoável) e 4 (bom): “Horário de realização dos cursos” e “Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)”. Este último apresentou o maior desvio padrão (1,248), isto é, dispersão com relação à média.

Traçando-se um paralelo entre os Cursos de Linguagem e Matemática, nota-se que, em termos de pontuação mínima e máxima, o Curso de Matemática agregou um maior número de indicadores avaliados por todos os professores como bom e ótimo. Considerando-se a média de cada indicador, observa-se proximidade de valores entre os indicadores avaliados em ambos os cursos, mas, na maioria das vezes, o Curso de Linguagem apresentou médias melhores com relação à Matemática. Verifica-se também que os indicadores “Horário de realização dos cursos” e “Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)” foram os itens menos bem avaliados nos dois casos e com valores de desvio padrão bem próximo no Curso de Linguagem e Matemática. Os dados da pontuação média e desvio padrão dos Cursos estão dispostos no Quadro 20 a seguir:

Quadro 22: Avaliação dos Cursos de Linguagem e Matemática: média e desvio padrão (continua)

	LINGUAGEM		MATEMÁTICA	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Cumprimento dos objetivos propostos pelo Curso	4,61	,685	4,62	,498
Compensação de fragilidades da formação inicial (graduação)	4,58	,578	4,57	,507
Discussão de conhecimentos novos	4,67	,565	4,67	,483
Aproveitamento da experiência anterior como docente	4,61	,567	4,67	,483
Autonomia docente no desenvolvimento do curso	4,61	,685	4,62	,498
Valorização dos conhecimentos que o docente já possui	4,71	,460	4,81	,402
Aprendizagem com os colegas professores	4,89	,315	4,81	,402
Colaboração entre os cursistas no processo de formação	4,86	,356	4,80	,410
Equilíbrio entre teoria e prática	4,54	,838	4,48	,512
Ênfase nos problemas/desafios da prática docente	4,50	,694	4,55	,510
Conteúdo dos cursos	4,64	,678	4,62	,498
Aplicabilidade dos conteúdos abordados na sala de aula	4,54	,693	4,62	,498
Metodologia coerente com a formação de adultos	4,54	,693	4,48	,750
Materiais didáticos – livros, apostilas, material produzido pelos orientadores	4,89	,315	4,86	,359
Recursos didáticos (data-show, vídeos, lousa, ambiente virtual)	4,57	,573	4,62	,498
Atividades avaliativas do curso	4,61	,497	4,40	,503
Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso	4,64	,488	4,55	,510
Atividades que promovem a reflexão sobre a prática docente	4,61	,737	4,71	,463
Rendimento/desempenho no curso	4,61	,567	4,52	,512
Conhecimento do assunto/conteúdo pelos orientadores de estudo	4,86	,356	4,62	,498
Postura didática adequada dos orientadores de estudo	4,85	,362	4,76	,436
Orientadores de estudo favoráveis ao diálogo, à troca de experiência	4,86	,356	4,76	,436
Número de cursistas por turma	4,64	,488	4,55	,510
Horário de realização dos cursos	3,85	,770	3,85	,745
Frequência/periodicidade dos encontros	4,37	,839	4,48	,750
Tempo de duração do curso	4,22	,641	4,15	,587

Quadro 21: Avaliação dos Cursos de Linguagem e Matemática: média e desvio padrão (conclusão)

Espaço físico	4,33	,620	4,33	,483
Satisfação pessoal por ter participado por curso	4,78	,641	4,76	,436
Melhoria na prática pedagógica docente	4,65	,562	4,71	,463
Seu engajamento/comprometimento com o curso	4,70	,465	4,62	,498
Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)	3,74	1,228	3,57	1,248

Fonte: resultados da pesquisa.

Observa-se, pelos dados desta pesquisa oriundos do questionário, que os Cursos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são bem avaliados pelos professores participantes do Programa, com predominância de avaliações positivas (bom e ótimo). Empreendendo-se uma análise a partir dos eixos de avaliação propostos neste estudo – *Estrutura da Formação; Abordagem do Curso; Resultados do Curso* –, percebe-se que a análise positiva do Programa se mantém, como pode ser visto no Quadro 21, onde são apontados os valores médios por eixos de análise:

Quadro 23: Pontuação Média dos Cursos do Pacto nos Eixos de Análise

EIXO	LINGUAGEM	MATEMÁTICA	GERAL (LINGUAGEM E MATEMÁTICA)
ESTRUTURA DA FORMAÇÃO⁵⁴	4,47	4,41	4,44
ABORDAGEM DO CURSO⁵⁵	4,64	4,62	4,63
RESULTADOS DO CURSO⁵⁶	4,63	4,64	4,63

Fonte: resultados da pesquisa.

⁵⁴ Para este eixo, foram considerados os seguintes itens do questionário: Materiais didáticos – livros, apostilas, material produzido pelos orientadores; Recursos didáticos (data-show, vídeos, lousa, ambiente virtual); Conhecimento do assunto/conteúdo pelos orientadores de estudo; Postura didática adequada dos orientadores de estudo; Orientadores de estudo favoráveis ao diálogo, à troca de experiência; Número de cursistas por turma; Horário de realização dos cursos; Frequência/periodicidade dos encontros; Tempo de duração do curso; Espaço físico; Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro).

⁵⁵ Para este eixo, foram considerados os seguintes itens do questionário: Compensação de fragilidades da formação inicial (graduação); Discussão de conhecimentos novos; Aproveitamento da experiência anterior como docente; Autonomia docente no desenvolvimento do curso; Valorização dos conhecimentos que o docente já possui; Aprendizagem com os colegas professores; Colaboração entre os cursistas no processo de formação; Equilíbrio entre teoria e prática; Ênfase nos problemas/desafios da prática docente; Conteúdo dos cursos; Metodologia coerente com a formação de adultos; Atividades avaliativas do curso; Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso; Atividades que promovam a reflexão sobre a prática docente; Engajamento/comprometimento com o curso.

⁵⁶ Para este eixo, foram considerados os seguintes itens do questionário: Cumprimento dos objetivos propostos pelo Curso; Aplicabilidade dos conteúdos abordados na sala de aula; Rendimento/desempenho no curso; Satisfação pessoal por ter participado por curso; Melhoria na prática pedagógica docente.

Tendo em vista a escala de valores (1 = péssimo; 2 = ruim; 3 = razoável; 4 = bom; 5 = ótimo), quanto mais próximo do valor 5, melhor a avaliação do(s) curso(s). Dessa forma, confirma-se a avaliação positiva do curso de Linguagem, do curso de Matemática e do Programa de Formação do PNAIC pelo conjunto de seus cursos. Destaca-se que, em termos de Estrutura da Formação e de Abordagem do Curso, o curso de Linguagem foi mais bem avaliado do que o curso de Matemática. Este último sobressaiu-se ao primeiro nos Resultados do Curso. porém as médias de avaliações estão muito próximas, e ambos os cursos tiveram excelentes avaliações. O eixo que se aproximou mais do valor 4 (Bom) foi Estrutura da Formação, nos dois casos. Os demais eixos se aproximaram mais do valor 5 (ótimo).

Reiteram os dados dos questionários as falas das três professoras cursistas entrevistadas para esta pesquisa. A seguir, são abordadas as análises empreendidas pelas PAs sobre o PNAIC, considerando-se os eixos: Estrutura da Formação, Abordagem do Curso e Resultados do Curso.

No que se refere à **Estrutura da Formação**, os orientadores de estudo do PNAIC em Ponte Nova foram muito bem avaliados, tendo em vista o conhecimento do assunto, adequada formação e investimento na área de atuação. É válido ressaltar que, em 2015, houve troca de duas orientadoras de estudo; portanto, no momento de realização da entrevista, as professoras alfabetizadoras tinham tido poucos encontros de formação com as OEs novatas, mas mesmo assim empreenderam avaliações positivas acerca do grupo de cinco OEs que conduziu o trabalho de formação no município:

Nós fomos privilegiadas. Os dois anos que teve Pacto, nós tivemos orientadores experientes e que tinham também prática de sala de aula, uma bagagem de sala de aula, então isso contribuiu muito. (PA3)

[Sobre OE que ingressou em 2015] Ela tem também muita prática de sala de aula, muito tempo trabalhando, ela é também muito boa professora, então eu creio que vai dar certo. É novo ainda porque começou em agosto, são poucos encontros, não deu ainda para avaliar. (PA3)

Eu dei muita sorte nisso, porque eu fiz com as três [OEs que trabalharam com o Pacto até 2015] [...], é uma troca de experiência muito boa. Esse ano é difícil falar, porque a gente teve poucos encontros, mas elas [referindo-se às duas novas OEs] vieram muito bem preparadas, a gente vê que, quando elas chegam aqui, elas dominam o conteúdo que elas têm que passar para a gente. Isso é muito importante porque dá uma segurança, porque se chegar uma pessoa aqui na hora do curso e não souber o que ela está falando, então não tem muito valor. Até então, todas elas sempre dominaram muito bem o conteúdo que apresentavam para a gente, sempre vieram muito bem preparadas. (PA2)

Da mesma forma, é bem avaliada a postura didática dos formadores (domínio de conteúdo, utilização adequada de recursos, dinâmica do encontro, linguagem clara, relacionamento formador-professor, abertura ao diálogo, consideração do conhecimento e experiência docente no processo de formação) pelas professoras alfabetizadoras (PA1, PA2, PA3). A formação do adulto precisa considerar as características deste ser, ou seja, respeitar a sua vivência, levar em conta sua bagagem cultural, por isso é fundamental dar espaço ao diálogo, relacionar-se como pares e aproveitar os elementos trazidos pelo professor como recurso de aprendizagem (VAILLANT; MARCELO-GARCIA, 2012 *apud* CUNHA, 2015).

Já as condições adequadas de formação (horário do curso, tempo para estudo, suporte pedagógico – profissional ou material, estrutura física e recursos materiais) são o item considerado pelas PAs como mais crítico por agrupar as questões relacionadas ao horário do curso e ao tempo para o estudo, aspectos dificultadores para a participação dos professores no Pacto:

Essa é a parte mais crítica do curso porque horário para professor é complicado, uns podem em um horário e outros não podem, então acaba todo mundo não ficando satisfeito, mas não é uma barreira. (PA3)

Horário, se for pensar, à noite está todo mundo cansado, todo mundo tem família. Sábado de manhã todo mundo tem as coisas para resolver, tem a casa para arrumar. Só que a gente tem que dar um jeitinho, a gente acaba dando o braço a torcer porque a gente precisa disso. O horário a gente acaba adequando, dando um jeitinho, tem que ir a gente vai, mas essa parte do dia da semana, do horário é a maior discussão, mas marcou, a gente está lá do mesmo jeito. (PA2)

Foi assim, no primeiro ano [Linguagem], foi aos sábados. Ano passado [Matemática], foi uma vez por semana 3 horas, era toda terça-feira das 18h às 21h. Era menos cansativo, porque toda semana a gente estava lá, então a gente podia ver menos coisas, discutir melhor aquele assunto, e ainda tinha uma semana para pensar sobre aquilo, discutir de novo. Então, foi muito mais proveitoso 3 horas toda semana do que 6 horas de quinze em quinze dias, porque, como nós falamos, a nossa mente já está cansada, o corpo já está cansado. A gente consegue até uma certa hora, chega um determinado horário o corpo e a cabeça já não estão funcionando mais, a gente brinca que o Tico e o Teco já dormiram porque já está cansativo. a gente já teve a semana desgastante, ficou cansativo. Para nós três, pelo menos, pelo que eu estou vendo aqui, era mais proveitoso quando era à noite, 3 horas toda semana. (PA2)

O espaço físico é muito bom, a gente não tem do que reclamar em termos de espaço físico, a questão de recursos. (PA2)

O material de formação é muito bom. Eu fui fazer o relato agora e peguei os meus livros todos para ver o que que eu poderia utilizar para adaptar e montar meu relato. (PA1)

No que se refere ao fator tempo, observações negativas sobre esse aspecto também foram apontadas por Amaral (2015). A autora, em relato de experiência como formadora do PNAIC no Polo Norte/Noroeste (Itaperuna e Campos) do Rio de Janeiro, em 2013, aponta o seguinte cenário:

Em alguns municípios, as formações entre orientadores e professores aconteciam após o horário do trabalho ou em finais de semana, dada a impossibilidade de que o professor ficasse ausente de sua sala de aula por toda a semana, já que não havia substitutos. O cansaço de muitos professores pelas jornadas múltiplas de atividades comprometia o rendimento dos trabalhos em seu processo de formação continuada (AMARAL, 2015, p. 132)

Como abordado anteriormente neste trabalho, no tópico que tratou da experiência dos docentes com a formação continuada de professores, foi apontado pelos participantes desta pesquisa que 93,3% dos momentos formativos ocorrem extraturno. Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que a grande queixa dos docentes acerca da participação em formação continuada recai sobre a questão do tempo para o envolvimento com as atividades. Na perspectiva deste estudo, advoga-se que a formação docente deve se vincular ao trabalho do professor, de modo que haja condições para se formar e exercer sua prática pedagógica, num movimento que demonstre valorização e que contribua para a profissionalização docente.

O número de cursistas por turma que favoreça a troca de experiência e a aprendizagem dos conteúdos abordados recebeu avaliações positivas pelas PAs 1, 2 e 3. Com relação à duração dos cursos de Linguagem e Matemática, as professoras alfabetizadoras se posicionam da seguinte maneira:

Eu achei que foi suficiente (PA1).

Eu até que pensei que não precisava ter estendido a Linguagem, poderia ter aproveitado mais com a Matemática, mas foi tranquilo. Agora, ainda não dá para falar porque me parece que vai interromper, vai parar e depois vai começar de novo, não vai passar para o outro ano, não sei. Começou tarde. (PA3)

Se tivesse começado no início do ano, a gente teria visto Linguagem, Matemática, teria visto o ano inteiro aos poucos, daria tempo de a gente assimilar melhor os conteúdos que a gente está trabalhando, porque está muito sobrecarregado. (PA2)

A fala da PA3 encontra eco na fala da OE1 quando esta relata que o desenvolvimento dos dois cursos simultaneamente sobrecarregou o docente. Já a fala da PA2 mantém sintonia com a fala da Coordenadora na UFJF quando esta sinaliza sua percepção de que o início das atividades deveria ser concomitante ao início do ano letivo de modo que a carga horária fosse

bem distribuída em dez meses. Entende-se que a percepção da Coordenadora pode ser uma alternativa para lidar com a questão do tempo, que é um aspecto crítico revelado nesta pesquisa, mas também em outros estudos, como o de Gatti, Barreto e André (2011). No que se refere à estrutura do Programa, essa é uma questão que precisa ser reformulada, replanejada, para atender melhor ao público-alvo. É possível dizer que, em 2016, isso não foi revisto porque as portarias normativas do Ministério da Educação que dispõem sobre o Pacto foram promulgadas em março deste ano.

Outro ponto crítico de avaliação no eixo da estrutura da formação refere-se à bolsa oferecida pelo PNAIC, como revelam as falas das PAs:

Eu acho que o valor poderia ser maior. Satisfeito a gente não está porque não tem aquela coisa de pagar em dia, a cobrança com os prazos das atividades é grande, tem o dia certo para a gente entregar, a gente tem que fazer o curso, o dia de fazer a gente não pode ter falta, mas na hora do pagamento eles não pagam. Já é o terceiro ano que a gente está fazendo, era para estar uma coisa mais organizada. Desde o dia 22 de agosto [entrevista realizada em novembro de 2015] que está aguardando pagamento e na outra parcela, aguardando pagamento. (PA1)

Não está sendo pontual. Nós agora temos até que repor aula, se faltar precisa repor, então eles não estão sendo pontuais com a questão do pagamento. E outra coisa, são duzentos reais, mas acaba que a gente tem que gastar com os alunos, você vai dar uma atividade para o Pacto, você tem que tirar uma cópia colorida, encadernar uma atividade, nem sempre são todas as escolas que têm isso disponível. Eu pelo menos acabo tendo que gastar com aluno, você vai tirar foto do trabalho do aluno, você vai mandar revelar essa foto, então tem que pensar nos gastos que a gente tem, não é um valor alto, deveria ser maior e deveria dar mais valor pela nossa pontualidade. Se nós estamos sendo pontuais, entregamos a nossa atividade em dia, vamos no dia, então eles tem que ser pontuais com a gente também [...]. Então, assim, tem gente que recebe uma bolsa, tem gente que atrasa e depois tem que receber duas, aconteceu muito isso no final do ano, teve gente que acumulou duas bolsas, aí tem gente que recebeu uma, teve gente que recebeu duas de uma vez, teve gente que recebeu uma de cada vez. Então, são coisas que já eram para terem sido solucionadas. (PA2)

A questão da bolsa, claro que a gente quer mais, mas, para nós que estamos há tanto tempo, é a primeira vez que a gente recebe bolsa, a gente sempre fez sem receber nada. Não é que eu esteja falando que é imerecido não, mas a gente tem que analisar os dois lados. Claro que a gente queria mais, quer receber em dia, mas também é novidade, não podemos deixar de falar que é a primeira vez que a gente recebe uma gratificação para fazer um curso. (PA3)

Nota-se que a PA3 reconhece como inédito, em termos de formação de professores, o recebimento de bolsa para a realização de um curso, no entanto todas consideram o valor como baixo. Mas é preciso ressaltar o enorme o número de professores alfabetizadores participantes (317 mil em 2013). Portanto, o investimento no Programa é alto. Por outro lado, as PAs reclamam da falta de cumprimento do pagamento e da desorganização do Programa

com relação à efetivação das bolsas, da mesma forma que as OEs. A PA1 informa que é possível o professor acompanhar pelo SisPacto a questão do pagamento, mas que os atrasos têm sido recorrentes durante toda a história do Programa.

Em suma, observa-se que o eixo da estrutura apresenta aspectos interessantes e desinteressantes quando se considera a literatura sobre formação de professores e os critérios de análise elaborados para esta pesquisa. No conjunto de elementos bem avaliados, encontram-se: os orientadores de estudo (conhecimento, formação, investimento na área de atuação); a postura didática dos OEs (domínio de conteúdo, utilização adequada de recursos, dinâmica dos encontros, linguagem clara, relacionamento formador-professor, abertura ao diálogo, consideração do conhecimento e da experiência do professor no processo de formação); suporte pedagógico; número de cursistas por turma; estrutura física e recursos materiais. No grupo de elementos considerados críticos, ou seja, que carecem de melhorias, encontram-se: horário do curso, tempo para estudo e a bolsa destinada aos professores alfabetizadores, sendo que essa agrega um avaliação dúbia, pois ao mesmo tempo em que é valorizada é também criticada.

Passando-se para o segundo eixo de análise, com relação à **Abordagem do Curso**, as avaliações feitas pelas professoras alfabetizadoras são satisfatórias. Sobre o conteúdo (significativo para a prática docente, compensação das fragilidades da formação inicial, atualização de conhecimento), elas assim se manifestam:

Língua Portuguesa trabalhou muito leitura, tanto que a gente tem o acervo que veio para a escola de livro de literatura, abordou muito leitura, produção de texto, o que mais trabalhou em Língua Portuguesa foi produção de texto, gêneros, o enfoque foi em cima de produção de texto, literatura, para a gente explorar gênero com os meninos. Matemática foi mais para o lado de jogos que trabalhou. Eu acho que foi muito bom. (PA1)

A criação do cantinho de leitura e do cantinho de Matemática, a Caixa de Matemática. Os livros que nós recebemos foram muito interessantes. (PA2)

Eu acho que veio ao encontro das nossas necessidades, são temas que não estão fora da realidade, porque é triste você fazer um curso de capacitação que está totalmente fora da sua prática. E o Pacto, eu creio que eles fizeram um estudo, porque todos os conteúdos estão de acordo com o dia-a-dia para se alfabetizar até os 8 anos. (PA3)

Apesar de serem conteúdos que a gente trabalhava, a gente sempre encontra novidades, um jeito diferente de trabalhar. (PA3)

Igual Matemática, a gente trabalha os eixos, então todos os livros trabalharam um eixo da Matemática. Então, tinha assim, atividades diferentes para a gente trabalhar com os meninos, você fazer uma maquete e dentro da maquete explorar geometria, geografia, localização espacial, foi muito bom mesmo. (PA1)

A parte de Tratamento de Informação, que hoje em dia a gente tem que trabalhar: tabela, gráfico, análise, foi muito bom. (PA3)

O que aconteceu comigo foi que, quando eu entrei, até então eu nunca tinha ouvido falar em níveis de escrita, na minha formação na Faculdade não teve esse assunto, não teve esse conteúdo. Aí, quando eu entrei no Pacto, falavam, assim, níveis de escrita: pré-silábico, silábico quantitativo, silábico qualitativo, e até então para mim era assim: ou o menino escrevia certo ou ele escrevia errado. Quando eu cheguei no Pacto, e veio isso para mim, que era Português, veio para mim assim: você vai fazer um diagnóstico de como está o seu aluno, se ele é pré-silábico, se é silábico, se é alfabético, se é ortográfico, aí que eu fui entender melhor a cabecinha do menino, não é que ele não sabe, é porque existem diferentes níveis. Então, o menino que eu achava que não sabia escrever nada estava no silábico alfabético, no silábico qualitativo, tinha os sons, tinha as letras, mas faltava alguma coisa. Aí foi a primeira vez que eu vi, para mim tudo isso é muita novidade, para vocês não é porque estão nessa área há mais tempo. (PA2)

As falas das cursistas revelam uma avaliação positiva dos conteúdos da formação, indicando que são conhecimentos necessários ao processo ensino-aprendizagem, que suprimiram fragilidades da formação inicial (PA2) e apresentaram novas abordagens (PA2 e PA3). Em certa medida, esses dados se assemelham aos dados da pesquisa de Silva, Oliveira e Caetano (2014) acerca de um município da região do Vale do Paranhana onde o Pacto foi percebido como norteador do trabalho do professor, discutindo de maneira diferenciada elementos já conhecidos pelo docente. Observa-se, dessa forma, que há uma mescla de características da formação inicial e continuada no Programa. Isso pode revelar uma transição de abordagens da formação continuada, o que é extremamente interessante, pois a formação continuada tem sido apontada, muitas vezes, como ação compensatória das fragilidades da formação inicial (GATTI, 2008; BRASIL, 2008). Mas se, além de discutir conhecimentos já vistos pelos docentes na formação inicial, associar teoria e prática partindo da experiência docente, das situações cotidianas vivenciadas, propiciando compreensão, análise e reflexão sobre os desafios encontrados, demonstra um passo a mais na efetivação de seu sentido. Por isso, é possível estabelecer a hipótese de que o PNAIC se distancia das características dos Programas de formação continuada puramente desenvolvidos na perspectiva compensatória e caminha para a concretização dos significados da formação continuada.

As opiniões das Professoras Alfabetizadoras (PA1, PA2, PA3) revelam como expressivos os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Especificamente sobre Língua Portuguesa, fica evidente a ênfase na leitura e na produção de texto. Segundo Magalhães e Vargas (2015), as reflexões provocadas pelo PNAIC têm levado muitos professores a revisarem suas práticas de escrita e a investirem na produção de texto desde o 1º ano escolar. No que se refere à Matemática, observa-se, pelos

dados desta pesquisa, que o trabalho com este conteúdo disciplinar primou pela ludicidade, pelo uso dos jogos, pela abordagem com materiais concretos. Sobczak, Viana e Rolkouski (2015, p. 153) afirmam que, com o Pacto, “[...] a alfabetização matemática viria a ganhar um espaço importante na formação de professores do ciclo de alfabetização”.

Sobre os encontros de formação, as PAs assim o retratam:

O Pacto tem encontros que são muita teoria, mas, sempre na sala que eu fiz, as orientadoras sempre procuravam dosar com a parte prática [...] com exemplos, pediam opiniões. Então falavam assim: eu sei que você faz isso lá, conta aqui no grupo como que é. então a gente sentiu como parte, não como aluno, como parte da formação dos colegas, de troca de experiências. (PA3)

Eu acho muito interessante os momentos em que a gente juntava as três turmas [palestras], porque ali, todo mundo falando a mesma língua, todo mundo se ouvindo, acaba sendo interessante. É bom os momentos em que a gente junta, e é bom também os momentos específicos, específico do 1º ano, específico do 2º ano, específico do 3º ano. São trocas muito enriquecedoras, acaba que, às vezes, a gente está muito cansado, querendo ir embora, mas a troca ali é muito boa. (PA2)

Nota-se pelas falas das PAs que dois princípios da formação do PNAIC são revelados na implementação do curso: a socialização e a colaboração. Imbernón (2009; 2015) compreende que a formação permanente deve primar pelo trabalho entre os pares, pela troca de experiências, pela busca de soluções coletivas a fim de promover a aprendizagem e atualização profissional. A efetivação dos dois princípios também se confirma nos resultados das pesquisas de Marinho e Beltrão (2015) e Ferreira e Costa (2014), que sinalizam:

A **socialização** das atividades produzidas por eles [professores alfabetizadores] é considerada como momento de maior interação, pois possibilitava compartilhar o conhecimento que produziam, trocar experiências, momento relatado pelos professores alfabetizadores como de maior aprendizado, podendo, dessa forma, ser, a experiência entendida como elemento constitutivo da formação. (MARINHO; BELTRÃO, 2015, p. 1880, grifou-se)

Entre os aspectos positivos retratados nas respostas, o mais marcante foi o fato do referido curso [formação em Linguagem] não se tratar de uma prática formativa individualizada, mas de promover reflexões sob a **perspectiva colaborativa**, possibilitando trocas de experiências, bem-sucedidas ou não, além de discussões sobre dificuldades encontradas em sala de aula. (FERREIRA; COSTA, 2014, p. 6676, grifou-se)

Da mesma forma, Cabral (2015, p. 229) aponta um aspecto metodológico importante no Pacto como programa de formação continuada. De acordo com a autora, “[...] um ponto forte do PNAIC foi a necessidade de elaboração, vivência e aplicação de tarefas para os alunos, para a posterior socialização e análise nos encontros presenciais”.

No que se refere à metodologia, ou seja, à adequação da forma como o conteúdo foi desenvolvido, à apresentação de estratégias metodológicas que puderam ser apropriadas pelo professor e utilizadas em sala de aula, as PAs informam:

Eu aprendi paralelo com o Pacto. Eu entrei na sala de aula e me baseei totalmente no Pacto, meu norte foi o Pacto. (PA2)

Estava lá o conteúdo, tinha os exemplos, e aí passava os vídeos, nos vídeos a gente via que era mais fácil trabalhar porque eram menos alunos, mas no mais isso era muito pouco [...]. Tem exemplos de práticas. Tinha coisa que a gente via que estava fora da realidade, sala com pouco aluno, mas a maioria foi ao encontro sim, porque sempre tem os prós e os contra. Tinha coisa que a gente via fazendo, mostrando, mas com 5, 6 alunos somente, e a nossa realidade é sala com 30, com 25. Nessa parte aí, às vezes deixava a desejar no sentido de que o que você via ali era difícil de trabalhar com um grupo maior. (PA3)

A fala da PA2 demonstra como o Pacto foi importante para sua inserção profissional, ou seja, o seu ingresso na carreira ocorreu concomitante ao desenvolvimento do PNAIC, o que a fez adotar o Pacto como metodologia de trabalho. Enxerga-se que esse relato revela a necessidade de programas de iniciação à docência que ofereçam suporte ao professor no início de carreira. Vaillant (2015) apontou os programas de inserção à docência como uma das opções mais interessantes para um bom desempenho docente.

Para a PA3, em alguns momentos, os relatos de experiência apresentados ilustravam práticas pedagógicas pertinentes ao trabalho com grupo pequeno de alunos, o que não é realidade de grande parte dos professores. Esse aspecto também foi abordado em outros estudos (FORAGI; PICCOLI, 2013; FERREIRA; COSTA, 2014). Foragi e Piccoli (2013) o apontaram como uma das dificuldades de implementação do Programa, pois a realidade escolar vivida pelas professoras participantes da pesquisa é destoante da realidade apresentada nos vídeos do Pacto sobre as ações realizadas nas escolas de Recife (PE). Os vídeos apresentados nos momentos de formação mostravam escolas preparadas para receber o PNAIC no que se refere à estrutura física, ao número de alunos em sala de aula e outros pontos. Ferreira e Costa (2014) revelaram como uma das dificuldades de implementação das atividades propostas pelo Programa a quantidade elevada de alunos por turma.

A distância entre a proposta formativa e o contexto escolar também foi evidenciada no trabalho de Marinho e Beltrão (2015), pois, conforme relato de professoras alfabetizadoras, a cultura local (comunidade indígena e educação do campo) foi enquadrada na uniformização do processo escolar. Além disso, as péssimas condições de trabalho, os baixos salários, a extensa jornada de trabalho, a superlotação das salas de aula, a precária estrutura física, a falta

de tempo para estudo sinalizam que o professor não está sozinho no compromisso para a melhoria da educação, as mudanças desejadas no contexto escolar não recaem apenas no docente.

Uma das características de formações de caráter universalizante é justamente a falta de identidade com cenários regionalizados e localizados, o que requer dos formadores a capacidade de adequação da proposta às especificidades do contexto. Essa característica faz com que ganhe força a ideia de as escolas assumirem-se como agências formadoras, ou seja, que a formação continuada dos professores ocorra na escola e para a escola, isto é, se realize não apenas no espaço institucional, mas tome aquela realidade como objeto de formação, como defendem Candau (1996) e Imbernón (2009). Sobre propostas de formação de âmbito nacional, Gatti, Barretto e André (2011) afirmam:

Como a oferta do MEC é vasta e variada quanto à diversidade, há que se atentar, porém, para a dispersão em relação ao currículo escolar básico, como também para a possibilidade de homogeneização e de empobrecimento da dinâmica curricular, se não forem contemplados ou adaptados às realidades locais. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 200)

No que se refere à avaliação na esfera do Pacto, as Professoras Alfabetizadoras assim relatam:

O que a gente faz é uma autoavaliação que tem todo mês. (PA1)

Tem a autoavaliação e tem na página [SisPacto] um momento em que a orientadora avalia a gente individualmente. (PA3)

Mas eles [orientadores de estudo] cobram mais é a pontualidade, a assiduidade, a entrega dos trabalhos. (PA2)

O trabalho que você vai entregar mesmo é o relato, mas a avaliação é feita paralela ali no curso, porque a gente já faz, já apresenta, ali já dá o retorno, já fala o que a gente podia mudar, nos encontros. (PA3)

Tem até uma parte do relato que você faz a avaliação da atividade que você desenvolveu, então ali você vai colocar tudo, o que você achou que deu certo, o que não deu e por que. (PA3)

As falas das professoras alfabetizadoras revelam que a avaliação no âmbito do Pacto considera o desempenho dos cursistas (pontualidade, assiduidade, qualidade dos trabalhos), a autoanálise do professor sobre seu processo de formação (autoavaliação), a reflexão sobre a prática docente (relato de experiência) e uma avaliação formativa e processual ao longo dos

encontros. Entende-se que essas são características interessantes de avaliação na perspectiva de um curso de formação continuada de professores.

Dessa forma, a reflexão sobre a prática, seja por meio de atividades ao longo dos encontros ou nos processos de avaliação do professor, esteve presente no Pacto do ponto de vista das PAs. Assim também observam Ferreira e Costa (2014, p. 6677), ao dizer que o PNAIC “[...] permite uma abertura de reflexividade sobre a ação pedagógica, ao possibilitar discussões sobre dificuldades encontradas em sala de aula e trocas de experiências entre os cursistas”. Pimenta (2008), sobre o conceito de professor reflexivo, afirma:

Indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (PIMENTA, 2008, p. 43)

A participação coletiva no desenvolvimento do curso também é um aspecto bem avaliado, ou seja, as opiniões dos professores foram incorporadas na implementação do curso, mudanças foram feitas em função de solicitações de professores. Nesse sentido, as cursistas manifestarem a seguinte visão:

É muito aberto, tem muito diálogo, a gente conversa, “vamos fazer assim no próximo”, e acontecia. (PA3)

O que dá para mudar, eles mudavam. (PA1)

As orientadoras deixam a gente muito à vontade para isso, tudo que precisa mudar, que precisa discutir, elas discutem com a gente, elas não decidem por nós. Igual aconteceu o caso do lanche que cada turma decidiu fazer de um jeito, elas trazem para nós e verificam o que a gente quer, o que o grupo quer. A Coordenadora não decide pelas orientadoras e as orientadoras não decidem por nós, tudo é discutido, então tudo a gente chega a um consenso juntos. (PA2)

Esses relatos revelam que, no contexto das relações tecidas no âmbito do Programa, no diálogo e no entendimento mútuo entre os participantes, emergiu a autonomia, de natureza coletiva, que possibilitou a transformação das condições e a aproximação entre a concepção e a execução do Pacto. Freire (1996, p. 107) afirma que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

A autonomia docente também se faz presente no processo de formação, tendo-se em vista que “[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 107). A participação no curso possibilitou que o professor buscasse a formação de maneira livre, própria, se envolvesse com novos estudos sob sua responsabilidade e coordenação, conforme afirmam as PAs:

Eu mesma já vi várias outras entrevistas de algum especialista que estava dando depoimento no Pacto. Então, a partir daquele momento, eu busquei outras entrevistas daquele profissional, eu creio que isso foi através do Pacto, gostei dele ou dela falando sobre determinada coisa e fui procurar mais. Livros que são citados, eu já li vários livros de autores citados no caderno do Pacto. (PA3)

Quando eu fui fazer os relatos, eu busquei muito ler outros materiais para fazer os relatos. (PA1)

Quando a gente escuta a palavra Pacto ou alfabetização na idade certa, a gente já acende a anteninha aqui e a gente procura mesmo. (PA2)

Todas as professoras alfabetizadoras afirmam que o Pacto atendeu às suas necessidades formativas. Os cursos de Linguagem e Matemática contemplaram o que o professor considerava necessário para sua prática pedagógica, enfatizaram os desafios, problemas encontrados no fazer docente, foram ao encontro das expectativas em termos de formação. No que se refere ao curso de Interdisciplinaridade, as professoras assim se posicionam:

Esse agora eu esperava mais, não sei se é pouco tempo, mas eu esperava mais. (PA1)

Eu já acho que é porque é novo, é muito nova essa parte, porque, depois que a gente está tendo essa leitura do interdisciplinar, você pensa que você agia dessa forma, mas descobre que você agia multidisciplinar. Então eu senti isso, a diferença de trabalhar, você achava que já trabalhava com a interdisciplinaridade, já dou uma prova, já sei intercalar, mas na verdade não, você trabalhava multidisciplinar, inter é mais difícil. Então eu acho que é isso, é mais complicado o tema, e por isso seria bom se tivesse sido ao longo do ano. (PA3)

A gente precisa esperar terminar esse para ver se foi proveitoso ou não. O tema é novo, precisaria de mais tempo. (PA2)

As professoras também afirmam que o curso valorizou os saberes docentes. Com isso, efetivou-se mais um dos princípios da formação no PNAIC: a mobilização dos saberes. Para elas, as experiências e conhecimentos que já possuíam foram considerados no processo de

formação. Tardif (2002) enfatiza o saber da experiência, uma vez que este é visto como resultado da união dos outros saberes (disciplinares, curriculares, profissionais), e, a partir dessa união, recebe um novo formato. Sobre esse aspecto, as PAs expressam seus pontos de vista:

Eu trazia a experiência, socializava. Eu sempre falava o que acontecia na minha sala, não sei se é porque a [orientadora de estudo] era minha supervisora, mas ela sempre citava algum menino meu para eu dar depoimento, o que eu fazia com o meu menino pelo Pacto e que dava certo. (PA1)

Tanto que o relato é feito de acordo com atividades que você tem costume de desenvolver e buscando interagir a dinâmica e a direção do Pacto, mas valorizando sim as experiências. Todo momento tem uma abertura para isso. A gente estava sempre contando alguma coisa. (PA3)

Reafirmando esses dados, Ferreira e Costa (2014) pontuam que o PNAIC fomentou a construção individual e coletiva do saber docente por meio das reflexões sobre os problemas práticos e da (re)construção dos conhecimentos sobre o fazer docente visando a modificá-lo ou aprimorá-lo.

As PAs indicam que o equilíbrio teoria e prática é uma característica marcante do curso. Cunha (2015) e Butlen (2015) comentam acerca da importância da articulação destes saberes nos processos de formação inicial de professores. No processo de formação continuada que se deve fundamentar na reflexão sobre a prática, a associação entre teoria e prática é condição para o ato reflexivo. Segundo Freire (1996, p. 22), “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Nesse sentido, os depoimentos das PAs revelam as seguintes percepções:

A gente tem o momento de teoria, mas tem também modelos, exemplos de prática. Então, nem muita prática só, nem muita teoria só. [...] É isso que o professor quer. (PA3)

A gente faz o que a gente vai levar para a sala de aula, a gente tem o momento de fazer isso no Pacto, de trabalhar, confeccionar o material, igual no curso da Matemática, a gente confeccionou muitos jogos no Pacto, no curso, o grupo apresentava para os outros colegas, às vezes jogos assim ótimos, e na semana seguinte já estava fazendo com os meninos na escola. Esse ano, as aulas que nós tivemos de Ciências tiveram momentos das experiências, de como trabalhar tal assunto na sala que a gente faz ali primeiro, algumas davam errado, outras davam certo. A gente discutia porque deu errado, porque deu certo, e levava para a sala, a gente tem o momento da prática nos encontros, entre nós, a nossa experiência, para depois passar para os alunos na sala, porque também se você não testar antes corre o risco de não saber o que vai acontecer na sala. (PA2)

Da mesma forma, Cruz e Goulart (2015, p. 14), após observações dos encontros de formação do PNAIC em turma do 2º ano escolar no município de São João del-Rei, vinculado ao polo da UFJF, evidenciaram, como considerações de seu estudo, a abordagem interdisciplinar do Programa, assim como a articulação entre teoria e prática, que visou a “[...] preparar os professores alfabetizadores para repensar e ressignificar suas concepções e práticas de sala de aula com um grande desafio de orientar seus alunos ao longo da trajetória escolar”. Porém, Marinho e Beltrão (2015) apontaram, a partir das opiniões de professores alfabetizadores de Santa Cruz Cabralia (BA), que a formação realizada pelo PNAIC em 2013 priorizou a teoria, numa visão dicotômica entre teoria e prática, o que diverge dos dados encontrados nesta pesquisa.

Isto posto, pode-se dizer que o eixo de análise relativo à Abordagem do Curso foi muito bem avaliado, pelas professoras alfabetizadoras que participaram da entrevista em grupo, em todos os critérios (conteúdo, metodologia, avaliação, participação coletiva no desenvolvimento do curso, autonomia docente no processo de formação, atendimento às necessidades formativas, valorização dos saberes, equilíbrio teoria e prática). Há, contudo, uma observação referente ao critério de metodologia, que, embora tenha sido bem avaliada no que diz respeito à adequação ao conteúdo abordado e à coerência com a formação de adultos, foi percebida pela PA3 como inviável, em alguns casos, no que diz respeito à aplicabilidade das metodologias apresentadas em determinados contextos das salas de aula. O caráter universalizante do curso em larga escala exige traduções, reinterpretações, modificações, adequações para dar conta das especificidades dos diversos contextos. Nesse sentido, formações que consideram a realidade escolar específica ganham destaque e são recomendadas por autores como Candau (1996) e Imbernón (2009).

No que se refere ao terceiro eixo de análise, isto é, **Resultados do Curso**, as percepções das professoras entrevistadas são positivas quanto aos efeitos e resultados do Programa.

Com relação ao cumprimento dos objetivos propostos, todas as professoras alfabetizadoras afirmam que o PNAIC atingiu os objetivos elencados para o Programa. Especialmente sobre o foco de auxiliar o professor na tarefa de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, as PAs assim se expressam:

No meu caso, na minha visão, era escreveu certo, escreveu errado, eu não tinha essa noção dos níveis de escrita, níveis de leitura, essa parte da bagagem do aluno que você tem que considerar, você partir do nome do aluno, da vivência do aluno, me ajudou demais essa questão de ser paralelo a sala com o Pacto. (PA2)

Aquela parte que a gente trabalhava diretamente com o direito de aprendizagem do aluno, então, isso nos orientou. Então, é claro você está ali para desenvolver os direitos de aprendizagem, trabalhar cada direito, então o resultado só pode ser a maioria alfabetizada até 8 anos. Aqueles que não chegam lá é porque têm algum outro empecilho que a gente sabe que acontece. (PA3)

O aprendizado retratado pela PA2 está em sintonia com a ideia de Paulo Freire de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Problematicando essa questão, o autor interroga: “[...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30, grifo no original).

Em esclarecimento que mantém relação com a fala da PA3, Leal (2015a, p. 28) afirma que, no PNAIC, os direitos de aprendizagem são adotados como princípio, pois “[...] é dever da escola promover a aprendizagem de alguns conhecimentos e habilidades fundamentais, o que constitui uma defesa de currículo mínimo”. Por outro lado, importa problematizar os efeitos da definição dos direitos de aprendizagem e currículo mínimo para a prática docente: consistem em instrumentos para orientar o ensino dos conteúdos escolares? São ferramentas para padronizar o trabalho docente e minimizar a autonomia dos professores? São referenciais intimamente relacionados à avaliação em larga escala que acabam por estreitar o currículo – apenas conhecimentos mensuráveis são desenvolvidos – e promover sistemas de responsabilização?

Com relação ao desempenho dos docentes no curso, as PAs avaliam como satisfatório e demonstram que se envolveram com o Programa e foram motivadas por ele. Dessa forma, o princípio do engajamento, ou seja, entusiasmo e participação ativa do docente nos cursos, foi efetivado no Pacto:

Eu procurei fazer tudo que foi pedido, desenvolver do jeito que era pedido, tanto que eu continuei, gostei de fazer, porque me puxou para fazer as coisas. Tem hora que a gente fica meio preguiçosa na sala, então eu sempre estava querendo chegar lá e fazer, deu aquela tarefa, eu ficava ansiosa para fazer com os meus meninos para ver se aquilo dava certo. Fiquei motivada pelo Pacto. (PA1)

A gente passou a querer fazer o melhor e da melhor forma, não só ali com os meninos, mas de mostrar resultados, uma análise que a gente faz do aluno quando começou e todo mês a gente analisa através de gráficos. Então, aquela ansiedade de tirar um aluno de um nível, uma mudança de nível, isso foi bom. (PA3)

No meu caso, quando eu entrei eu fiquei assim: “meu Deus! Vou entrar em um lugar que tem um monte de professoras que dão aula há muitos anos e eu não vou ter experiência nenhuma para trocar com elas”. Então, para mim, o que eu aprendia no Pacto eu levava automático para a sala de aula, porque era o meu norte, era aquilo ali que eu tinha que trabalhar, então me ajudou muito. (PA2)

Essas considerações se assemelham aos elementos trazidos pela pesquisa de Cabral (2015), cujos dados apontaram que, no município de Matias Barbosa (MG), os professores alfabetizadores se envolveram com a formação continuada, sobretudo com a implementação do PNAIC, fazendo uso dos materiais do Programa e acompanhando o desempenho das crianças ao longo do processo.

Os conhecimentos adquiridos via PNAIC eram aplicados no contexto da prática, sendo que os aspectos abordados nos cursos foram utilizados em sala de aula por todas as professoras entrevistadas. Para ilustrar, apresenta-se a experiência da PA1:

Na área da Linguagem eu trabalhei com jogos, o bingo dos sons iniciais os meninos adoram, tanto que eles pedem: vamos jogar aquele jogo que começa com as letras? [...] Eu achei muito bom fazer com os meninos uma maquete com a planificação das figuras geométricas [...] os meninos ficaram superenvolvidos. (PA1)

Os dados desta pesquisa são similares aos encontrados por Barros e Pinho (2015), cujo estudo evidenciou que a formação continuada vivenciada no Pacto propiciou uma organização do trabalho mais criativa bem como um trabalho mais dinâmico e com maior participação por parte dos alunos. É válido ressaltar que todas as professoras entrevistadas destacaram o caráter de ludicidade do Pacto ao propor o desenvolvimento de conteúdos por meio de jogos. Dessa forma, articulou e equilibrou a função lúdica e a educativa. Segundo Silva (2015), a função lúdica está ligada ao divertimento, ao prazer, e a função educativa tem seu foco na aquisição do conhecimento. Portanto, o lúdico pode ser trabalhado na escola, o que requer atividade do professor no sentido de planejar, conduzir, intervir, problematizar, avaliar as situações de maneira didática.

As professoras alfabetizadoras apontam que o curso trouxe mudanças nos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica, como apresentado a seguir:

Aprendemos a trabalhar de forma diferente com os jogos. Na Linguagem, a parte da Literatura, a diferença de projeto para sequência didática, isso tudo foi aprimorado. (PA3)

A rotina de sala de aula, nunca teve rotina de sala, porque a gente faz todo dia a descrição da atividade para o menino saber, a organização do dia-a-dia da sala de aula, o desenvolvimento de atividades permanentes, atividades cotidianas. A rotina, a gente não fazia, nós aprendemos a fazer. [...] A leitura deleite eu faço depois do recreio, aí tem dia que os meninos me cobram: “ô tia, você não leu para a gente hoje ainda não”. Então, assim, aquela rotina que eles já sabem o que a gente faz. (PA1)

Nós tínhamos a nossa rotina no nosso plano. Hoje em dia, ela expandiu, não é só nossa, os alunos participam disso também. [...] Antes do Pacto, a gente tinha um dia talvez na semana para ler um livro, ou dois. Isso passou a fazer parte da nossa rotina com o Pacto
(PA3)

Nós sabíamos que a gente tinha objetivos a serem trabalhados. Hoje em dia, a gente tem mais entendimento no que é direito e o que não é, o que a gente pode fazer. Exemplo: pegar uma atividade e ver quais direitos que ela abrange, isso tudo foi com o Pacto que a gente foi aprendendo a fazer. (PA3)

Essa parte dos direitos, eu fui entender com o Pacto. Quando eu tenho que ensinar determinado conteúdo para o meu aluno, é no 1º ano, no 2º ano ou no 3º ano? Ah! Você tem que introduzir no 1º, consolidar no 2º, ou então você introduz no 1º e já consolida no 1º, ou aprimora no 2º. Essa parte que tem no caderno do Pacto eu consulto muito na hora de fazer meu plano, me ajudou demais no que ensinar, em qual fase. Quando eu entrei, eu fiquei me perguntando assim, o que eu ensino primeiro? O que que eles tem que conhecer até o final do ano? O que que eles podem aprender agora, mas consolidar no ano que vem? Então, ajudou muito as questões dos direitos por causa disso. (PA2)

As dinâmicas da aula, a rotina mesmo. Hoje em dia, a gente preocupa em não ficar rotulado da mesmice, você procura diversificar suas aulas, mudar o jeito de ensinar.
(PA3)

Com o Pacto, a gente conseguiu autonomia para fazer uma aula diferente e segurança porque a gente sabe que pode dar certo, pode não dar, e a gente consegue reverter isso. E então, trouxe muita segurança para nós fazermos aulas diferentes, trabalhar de maneira diferente. (PA2)

Tais elementos também foram observados por Amorim (2015, p. 9), que, ao dialogar com 5 (cinco) professores da rede pública de ensino de Mossoró (RN), participantes do PNAIC em 2012, afirmou que “[...] a contribuição mais importante, segundo os professores entrevistados, refere-se às mudanças implementadas para os alfabetizadores em sala de aula”. Segundo os professores, o oferecimento de novos recursos, novas estratégias de leitura e maneiras diferenciadas para promover uma alfabetização significativa contribuiu para melhorar a prática pedagógica.

Nesse sentido, as professoras participantes desta pesquisa demonstram satisfação em participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme se observa nos depoimentos a seguir:

Eu estou satisfeita, tanto que tem pessoas que começaram e não continuaram e nós estamos seguindo. (PA1)

Eu gosto muito de participar, por mais que eu não pudesse no dia de sábado, eu estou fazendo um esforço tremendo porque eu sempre gostei muito e não quero perder. (PA2)

Estou satisfeita também. (PA3)

Pelo exposto, nota-se que, do ponto de vista das professoras alfabetizadoras participantes da entrevista, os Resultados do Curso (Linguagem e/ou Matemática) são satisfatórios, uma vez que receberam avaliações positivas em todos os critérios de análise (cumprimento dos objetivos propostos, desempenho docente no curso, aplicabilidade dos conhecimentos em sala de aula, mudança nos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica, satisfação docente por ter participado do curso).

Sendo assim, considerando-se os dados dos questionários e da entrevista coletiva, percebe-se que, na perspectiva dos professores participantes deste estudo, os Cursos Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidos a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apresentam, de maneira geral, isto é, pelo conjunto dos indicadores julgados, qualidade de formação.

Diante disso, é interessante reforçar a discussão sobre as contribuições desses cursos para a mudança/melhoria da prática pedagógica dos professores. Os dados sobre o resultado do PNAIC no fazer docente dos 30 (trinta) professores participantes desta pesquisa, oriundos do questionário, estão apresentados no Quadro 22:

Quadro 24: Impacto do PNAIC na prática pedagógica (continua)

	Já realizava	Realizo melhor	Passei a realizar	Não realizo
Realiza planejamento sistemático das aulas	56,7%	43,3%		
Considera os referenciais curriculares nacionais na elaboração do planejamento	40%	53,3%	6,7%	
Apresenta segurança na condução da disciplina em função do domínio do conteúdo	46,7%	53,3%		
Considera o contexto dos alunos no desenvolvimento do conteúdo	46,7%	53,3%		
Considera matrizes de referência para a seleção de conteúdos	46,7%	50%	3,3%	
Atende às dificuldades individuais dos alunos	43,3%	56,7%		
Sabe lidar com as diferenças entre os alunos	46,7%	50%	3,3%	
Incentiva a participação em aula	63,3%	33,3%	3,3%	
Diversifica a dinâmica das aulas	33,3%	63,3%	3,3%	
Faz uso de novas tecnologias	30%	66,7%	3,3%	
Trabalha na perspectiva de projetos	30%	63,3%	3,3%	3,3%

Quadro 22: Impacto do PNAIC na prática pedagógica (conclusão)

Promove interação entre os alunos	73,3%	26,7%		
Avalia constantemente os alunos	70%	30%		
Utiliza diversos instrumentos de avaliação	70%	26,7%	3,3%	
Discute os critérios e resultados da avaliação	66,7%	26,7%	6,7%	
Utiliza os resultados da avaliação interna e externa para planejamento	60%	40%		
Estabelece relacionamento satisfatório professor e aluno	76,7%	23,3%		
Estabelece relacionamento satisfatório professor e família	80%	20%		
Desenvolve trabalho com outros professores na perspectiva da transversalidade	50%	43%	3,3%	3,3%
Solicita apoio do coordenador pedagógico	73,3%	26,7%		
Participa da gestão da escola	50%	36,7%	3,3%	10%
Participa de momentos de formação na escola	73,3%	23,3%	3,3%	

Fonte: resultados da pesquisa

Tendo em vista a opinião dos professores, está evidenciado no Quadro 22 que o Pacto influenciou no fazer docente em todos os aspectos avaliados, seja pela melhoria do trabalho que o professor já desenvolvia, seja pela introdução desses aspectos na prática pedagógica. Esse dado leva à reflexão de que, de fato, os professores incorporaram as aprendizagens adquiridas no Programa em seu exercício profissional. Isso vai ao encontro da expectativa dos professores participantes deste estudo no que se refere ao motivo pelo qual se interessam em participar de momentos de formação de professores, de modo que 86,7% apontaram que isso ocorre em função da oportunidade de melhorar a prática docente.

É válido destacar, na perspectiva dos professores participantes deste estudo, que o Pacto melhorou significativamente (para 50% dos professores ou mais) a prática docente nos seguintes aspectos: “Considera os referenciais curriculares nacionais na elaboração do planejamento”; “Apresenta segurança na condução da disciplina em função do domínio do conteúdo”; “Considera o contexto dos alunos no desenvolvimento do conteúdo”; “Considera matrizes de referência para a seleção de conteúdos”; “Atende às dificuldades individuais dos alunos”; “Sabe lidar com as diferenças entre os alunos”; “Diversifica a dinâmica das aulas”; “Faz uso de novas tecnologias”; “Trabalha na perspectiva de projetos”. Percebe-se que esses aspectos estão diretamente relacionados ao conteúdo e à metodologia. Pelos dados desta pesquisa, esses são os elementos do Pacto que mais têm influenciado na prática docente, com ênfase para a questão da metodologia (diversifica a dinâmica das aulas, faz uso de novas tecnologias, trabalha na perspectiva de projetos), que agregou os maiores percentuais de melhoria, depois da realização dos Cursos (Língua Portuguesa e Matemática).

Pode-se inferir que a avaliação positiva dos Cursos do PNAIC, em certa medida, se deva a isso, pois, para 66,7% dos professores participantes desta pesquisa, a principal característica que deve possuir um curso de formação a fim de que possa contribuir para a melhoria da prática docente é apresentar novas propostas de trabalho, novas metodologias, novos recursos.

Vaillant (2015), fundamentando-se em Fullan (2002), destaca as três fases de um processo de mudança: 1) iniciação, mobilização ou adoção; 2) implementação ou aplicação inicial; 3) continuação, incorporação, rotinização ou institucionalização. A primeira fase revela a decisão de adotar a mudança, a segunda envolve as primeiras tentativas de colocar as ideias ou reformas em ação, e a terceira refere-se à incorporação da mudança como parte do sistema, sua naturalização. Fatores históricos, políticos, econômicos e técnicos podem influenciar as três fases da mudança. Ferreira e Costa (2014, p. 6676) destacam que a formação no Pacto “[...] contribuiu de forma expressiva para melhor fundamentar as concepções de ensino e de aprendizagem dos cursistas”. No entanto, o processo de transformação, de incorporação dos conhecimentos ao fazer pedagógico não ocorre simultaneamente, ou seja, as mudanças na prática docente nem sempre são imediatas.

As professoras alfabetizadoras entrevistadas nesta tese acreditam que o Pacto tem influenciado na aprendizagem dos alunos e que a participação no Programa favoreceu a aprendizagem desses. Percebem esse fato pelos resultados que os alunos têm demonstrado em termos de alfabetização. Acreditam também que o Pacto tem potencial para contribuir com a melhoria da qualidade da educação (crianças alfabetizadas até os 8 anos, redução da distorção idade-série, melhoria do IDEB). Nas falas das PAs:

Já está melhorando. (PA2)

Hoje, a gente não tem muito mais essa questão de distorção idade-série como antigamente a gente tinha. Antigamente, você tinha menino de 10, 11 anos no segundo ano, terceiro ainda, hoje em dia isso já vai terminando. (PA3)

Depois vamos ver muitos frutos, muitos resultados. Não agora, mais tarde. (PA2)

Ademais, afirmam ainda que o Pacto tem apresentado efeitos indiretos, ou seja, não relacionados necessariamente ao público alvo do Programa, como expresso pelos fragmentos a seguir:

Ano passado, eu trabalhava com o 3º e com o 4º ano. Então, tudo que eu pegava do Pacto, eu fazia tanto de manhã, como à tarde com os meninos do 4º ano também. (PA1)

Eu trabalho de manhã com 5º ano, não é turma de Pacto, e trabalho à tarde com o 1º ano. Então, assim, conteúdos, jogos que eu aprendi para trabalhar com o 1º, eu aplicava também no 5º ano e dava resultado, então isso é uma experiência que eu tenho e que eu falo. Um exemplo que eu sempre dei e que deu certo, não existe idade para você trabalhar de forma diferente: o aluno está no 5º ano, ele gosta de cantar, de contar história, de dramatizar, ele gosta de jogos também, como o do 1º ano. Isso foi uma experiência para mim, o conteúdo do Pacto para a alfabetização até o 3º ano eu pude aplicar lá no 5º ano, como também depois, ano passado, eu voltei para o segundo período, continuei fazendo como ouvinte porque eu estava gostando do curso e aplicava com os meninos de 5 anos. Então, assim, não é idade para você trabalhar essa forma do Pacto, as metodologias, isso para mim foi um exemplo de dinâmica de sala de aula, não interessa a sala em que o professor está, a metodologia do Pacto pode ser aplicada em qualquer sala, no nível de cada sala. (PA3)

Esse ano, no turno da manhã eu sou eventual, e acabo lidando com a intervenção pedagógica dos alunos. Então, assim, a Caixa Matemática, para mim, é um achado. Na época em que eu aprendi na escola, não podia contar no dedo, não podia fazer pauzinho, isso era recriminado. Então, quando surgiu a Caixa Matemática ano passado no Pacto, a gente tinha que ter tudo que era contável ali dentro: tampinha, palito de picolé, canudinho, fita métrica, régua, calculadora, relógio. Aí nós montamos a caixa, que era uma das exigências, porque cada um tinha que ter sua caixa. E esse ano eu estou conseguindo muito progresso com os alunos da intervenção com essa caixa porque eu tenho a oportunidade de trabalhar com dois, três alunos, e estão tendo um progresso muito grande porque você vê que no concreto o aluno entende muito melhor, muito mais fácil para aqueles que têm dificuldade de aprendizagem. E então, para mim, a Caixa da Matemática foi um achado, qualquer coisa que eu preciso eu busco na Caixa da Matemática, na área da Matemática. (PA2)

Também tem uma caixa de jogos voltada para a alfabetização. Uma coisa que eu levei de exemplo também no 5º ano e no 1º é a leitura deleite, porque a gente sempre dava para os meninos ler um livro e uma atividade relacionada ao livro. E aí, depois que a gente começou com o Pacto, a gente foi aprendendo a trabalhar também às vezes com a leitura deleite, ler por ler, por prazer. Aí, no final do ano, os meninos já perguntavam assim: “tia nós vamos levar o caderno para a biblioteca, vai ter atividade ou é deleite”? Isso foi uma implementação com o Pacto. (PA3)

Os efeitos indiretos estão relacionados ao uso de estratégias metodológicas apreendidas no Pacto e utilizadas no processo ensino-aprendizagem de público-alvo diferente do Programa. Os relatos revelam que essas novas ferramentas metodológicas foram incorporadas ao fazer docente, o que é considerado positivo. A exemplo dos jogos, “[...] a introdução dos jogos-brinquedos torna dinâmico o processo de alfabetização, diminuindo os exercícios que envolvem o treino, na maioria das vezes, mecânicos e repetitivos, cansativos e de pouca eficácia” (SILVA, 2015, p. 274).

Além dos efeitos indiretos no âmbito das salas de aula, o PNAIC tem tido efeito institucional no ambiente e cultura escolar, conforme narram as PAs:

Na minha escola, por exemplo, os professores que não participavam do Pacto, sempre no dia de estudo, às vezes alguma novidade, a gente que faz Pacto tinha abertura de estar passando para eles, exemplos, eles aplicando também, a gente coletivizando material. A apostila de geometria que nós confeccionamos, nós passamos para as outras professoras como trabalhar a geometria de forma diferente. (PA3)

Por exemplo, ano passado, lá na escola, todo mundo leu o livro de ortografia. (PA1)

As professoras que não têm essa oportunidade de fazer, acaba que a gente passa o material e a experiência para elas, e a escola toda ganha, porque os alunos do 4º e 5º ano também conseguem trabalhar da forma como a gente tem trabalhado no Pacto. (PA2)

Esses efeitos indiretos também foram percebidos por Cabral (2015), cuja pesquisa apontou que professores não vinculados aos anos escolares destinados à alfabetização se interessaram pela formação continuada e reivindicaram que a formação desenvolvida no município de Matias Barbosa (MG) se estendesse a todos os anos de escolaridade, abrangendo professores da educação infantil, quartos e quintos anos.

Faz-se oportuno ressaltar que, em alguns casos, a equipe de coordenação e gestão pedagógica de algumas escolas possuía membros ligados ao Pacto. Em outros casos, isso não ocorria, como relatam as PAs:

No caso da [PA1], o coordenador era orientador do Pacto. No meu caso, a minha diretora, a gestora fazia Pacto como ouvinte. Então, assim, para a gente foi mais fácil. (PA3)

No meu caso, o que acontecia aqui? Eu tinha que chegar na escola e passar para a supervisora ou para a diretora para acontecer, igual as meninas estão falando que saíam daqui e as coordenadoras já sabiam o que estava resolvido, eu tinha que chegar na escola e passar. Mas eu nunca tive empecilho não, eu e as outras meninas lá da escola, somos 5 que fazemos o Pacto, nós sempre tivemos tudo na hora em que quiséssemos, tinha que imprimir o relato, encadernar o relato, precisa de tal coisa para uma atividade na sala de aula. A gente nunca teve esse empecilho não, a escola sempre esteve engajada. (PA2)

Embora a ausência do coordenador pedagógico ou gestor escolar não dificultasse o desenvolvimento do Programa na perspectiva da PA2, as professoras alfabetizadoras avaliam que seria interessante a participação desses profissionais no Pacto, o que poderia potencializar o desenvolvimento do Programa:

Quando o coordenador está presente, na hora em que ele escuta [as orientações nos encontros] ele já tem a ideia, aqui mesmo já tinha uma reunião, já conversava e já colocava em prática, estão vindo direto do orientador as práticas necessárias. Quando eu passo para o supervisor e para o diretor, eu tenho que sentar, explicar, pedir o que vai ser feito e acaba que perde muito, porque a pessoa não estando presente no dia do curso, no dia da reunião, ela não fica a par, ela tem as necessidades dela, as necessidades da escola, mas não está exatamente a par do que está acontecendo. Eu passo para elas o que precisa, elas me dão o retorno, veem o resultado depois, mas fica nisso, elas não têm acesso, não têm contato. Ajuda muito quando o supervisor está inserido. (PA2)

Eu acho que o Pacto deveria ser uma exigência para o supervisor fazer ou então deveria ser aberto como é para todo professor que está de 1º ao 3º ano para o supervisor também. Poderia ganhar bolsa também, participar do curso, não como ouvinte, como cursista mesmo. (PA3)

Pelo exposto, nota-se a importância atribuída à participação do coordenador pedagógico e do diretor escolar na perspectiva das professoras alfabetizadoras. Aquino e Aranda (2014) afirmam que a não participação do Coordenador Pedagógico no Pacto é uma omissão sobre a importância da gestão escolar e pedagógica nas escolas. Em seu estudo, as autoras visam a demonstrar a importância do coordenador pedagógico para a gestão escolar e para o trabalho do professor. Ressaltam a contribuição que os coordenadores pedagógicos podem dar ao processo de alfabetização. Porém, o Pacto não reconheceu a importância do coordenador pedagógico, pois não o inseriu no processo de formação e não delegou nenhuma função ligada a este profissional. No entanto, as duas coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa apontam que têm acompanhado as ações do PNAIC na escola e percebem uma mudança na abordagem do currículo, com aulas mais interessantes e atrativas. Dessa forma, avaliam de forma positiva os materiais didáticos encaminhados às escolas (AQUINO; ARANDA, 2014).

Ainda a esse respeito, Rodrigues (2015) complementa:

Em relação à equipe gestora e pedagógica da unidade escolar, essa participação garantirá um ganho significativo, no que concerne à ampliação das possibilidades de um projeto coletivo, no qual os professores não sejam os únicos responsáveis frente ao compromisso com a tarefa de ensinar. Esse envolvimento possibilitará que esses profissionais conduzam um programa de formação continuada de professores, enquanto formadores, viabilizando assim uma maior autonomia, tanto das instituições escolares, quanto das próprias redes de ensino, isso, é claro, se também apoiados pela equipe das secretarias de educação de cada município. (RODRIGUES, 2015, p. 14)

Uma mudança no sentido de melhorar tal fragilidade pode ter sido a introdução do caderno “Gestão escolar no ciclo de Alfabetização”, direcionado aos responsáveis pela coordenação e gestão escolar. São objetivos do material:

argumentar que o eixo da mobilização e da gestão é central para a efetivação do PNAIC, o que implica a participação efetiva de gestores municipais e escolares na implantação do programa;

entender que existem diversas mediações, que se materializam no cotidiano das escolas e dos sistemas educacionais, que interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico e na realização dos objetivos do PNAIC;

refletir sobre mudanças na esfera local, que são provocadas pela adesão ao PNAIC e por iniciativas de gestores comprometidos com este programa; apresentar alguns relatos de educadores envolvidos no PNAIC e como percebem a gestão local do Pacto. (BRASIL, 2015a, p. 33)

Na visão das PAs, o Pacto não conseguiu provocar mudanças na relação família-escola pelo compromisso com a alfabetização. De acordo com elas, as famílias engajadas mantiveram seu comportamento, assim como as famílias alheias ao papel de contribuir com a alfabetização da crianças junto com a escola:

Todo começo do ano, na nossa primeira reunião, a gente explica que vai ter o Pacto, que o Pacto é para a alfabetização. Todo início de ano a gente tem essa conversa com os pais, mas falta, porque eles acham que é uma simples capacitação de professores e ponto, eles não têm nada com isso. Então, ainda falta, ainda pecam muito, eles não estão engajados nesse Pacto. (PA2)

No sentido de que aquele pai que já acompanha está valorizando, tem elogiado, nossa! Ele está lendo, chega lá contando, então sentem sim a mudança, mas ainda eles não atinaram, relacionaram que é esse curso que está sendo feito. Eles sabem porque na reunião é falado, os alunos sabem que a gente faz Pacto. (PA3)

Do mesmo modo, Foragi e Piccoli (2013) apontaram como uma das dificuldades de implementação do PNAIC o apoio da família, que, na perspectiva das professoras participantes da pesquisa empreendida pelos autores, precisa ser mais comprometida com a melhoria da educação e também assumir o Pacto pela alfabetização. Esse aspecto também foi apontado por Cabral (2015): a falta de participação dos pais na educação das crianças, na imposição de limites e regras dificulta o trabalho do professor de ensinar.

Pelo exposto neste capítulo, pode-se observar que os participantes da pesquisa realizada em Ponte Nova (MG) manifestam opiniões semelhantes às aquelas que emanam de outras pesquisas, realizadas em outras localidades brasileiras, tendo em vista as similaridades do perfil do grupo estudado (30 professores) com outros trabalhos que abordam o perfil docente.

Além disso, foram demonstradas as avaliações positivas dos Cursos de Linguagem e Matemática do PNAIC no que diz respeito à Estrutura de Formação, Abordagem do Curso e Resultados dos Cursos. Os aspectos que têm sido considerados como elementos de qualidade nos processos de formação de professores, indicados na literatura sobre o tema, se fizeram presentes no Pacto, como apontado pelos professores cursistas.

Dessa forma, evidenciou-se, a partir da opinião dos professores, que o Programa tem provocado mudanças na prática docente em todos os quesitos avaliados, com especial atenção para os aspectos metodológicos, que agregaram significativos percentuais de mudanças para boa parcela dos docentes. Pôde-se perceber também que os resultados do PNAIC não foram sentidos apenas no âmbito das salas de aula, pois, de acordo com os participantes desta pesquisa, efeitos indiretos foram notados no contexto institucional das escolas.

Por outro lado, este estudo evidenciou também a não incorporação dos coordenadores pedagógicos e gestores escolares na dinâmica do Pacto, bem como o apoio e a participação da família, elementos que potencializariam o desenvolvimento do Programa na perspectiva dos professores participantes.

Assim, na ótica dos professores cursistas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa de formação continuada de professores que apresenta qualidade de formação, mas que precisa sanar algumas lacunas e limitações, como as condições de formação oferecidas, as quais precisam ser melhoradas, e a desvalorização do magistério, que tem de ser revertida. Além disso, visando a contribuir para a melhoria do processo educacional e da alfabetização propriamente dita, é preciso extrapolar o desenvolvimento dos cursos e chegar a outros profissionais e indivíduos. Isso significa que, para que o (im)Pacto seja sentido na qualidade da educação, ainda é necessário efetivar o compromisso de todos, ou seja, o verdadeiro “Pacto” proposto.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo analisar as opiniões de egressos dos cursos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre os resultados e efeitos da formação de professores oferecida pelo Programa no município mineiro de Ponte Nova (MG). Para a sua consecução, buscou-se, especificamente, conhecer e compreender: a estrutura do PNAIC e sua dinâmica de formação; o processo de formação docente desenvolvido no município; as opiniões dos professores cursistas sobre os cursos de Língua Portuguesa e Matemática; e a influência dos processos formativos do Pacto na prática pedagógica.

Diante disso, definiu-se a abordagem do ciclo de políticas como opção teórico-metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, pois esse referencial permite empreender análises que consideram a trajetória da política. Dessa forma, o PNAIC foi discutido e analisado a partir dos contextos de influência, produção do texto, resultados e efeitos. A importância de conhecer as diferentes etapas do Pacto, ou seja, a formulação, a implementação, a avaliação, reside no fato de que “o produto” a que o professor teve acesso é fruto de um “processo”. Ou seja, os impactos que o Programa provocou no fazer pedagógico dos cursistas são também consequência, por exemplo, do desenho do Programa, de suas concepções, do cenário de realização.

Para o levantamento dos dados, utilizou-se de documentos do Pacto; entrevista com a professora Telma Ferraz Leal, Coordenadora do PNAIC na UFPE, dada a sua influência no processo de formulação; entrevista com a professora Luciane Manera Magalhães, Coordenadora do PNAIC na UFJF, polo ao qual Ponte Nova se vincula; entrevistas com a Coordenadora Local, as Orientadoras de Estudo e as Professoras Alfabetizadoras do município; e questionário aplicado aos PAs que participaram dos Cursos de Língua Portuguesa e/ou Matemática em Ponte Nova. Os dados foram interpretados por meio de análise de conteúdo e análise estatística no Programa SPSS®. Uma síntese dos achados da pesquisa está apresentada a seguir.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído no ano de 2012 como uma ação do Governo federal organizada em quatro frentes de trabalho: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos; avaliação; gestão, mobilização e controle social. Foi criado a partir da necessidade de alfabetizar todas as crianças brasileiras. O desafio da alfabetização tornou-se evidente nos resultados de avaliações nacionais e internacionais sobre a aprendizagem das crianças do ensino fundamental. Tal desafio se

reverteu em metas no Plano Nacional de Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação, demonstrando, assim, que, no cenário educacional brasileiro, alfabetizar é preciso.

Considerando a formação de professores como uma das bandeiras para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, o Pacto foi organizado tendo a formação docente como seu principal eixo de atuação. Para isso, a experiência do Pró-Letramento foi inspiradora para a construção do modelo de formação do Pacto. Há que se ressaltar também que o PNAIC apresenta algumas semelhanças com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), desenvolvido pelo governo do Ceará, como explicitado pelo ministro da educação Aloizio Mercadante e as autoras Ansiliero e Rosa (2014). No entanto, esse aspecto não foi explicitado nos documentos do Programa, e, no que se refere ao modelo de formação, as Coordenadoras do Pacto na Universidade Federal de Juiz de Fora e na Universidade Federal de Pernambuco não reconhecem a influência do PAIC para a construção do PNAIC.

Pode-se dizer que o Pacto é um Programa bem organizado do ponto de vista de seus documentos. Aqueles que tiverem o interesse em conhecer ou estudar o seu funcionamento são favorecidos pela existência de um sítio eletrônico que agrega os seus textos, desde os documentos que o instituem até os cadernos de formação. O contato com os materiais possibilitam conhecer, por exemplo, os objetivos do programa, a sua estrutura, a concepção de formação de professores, o formato e a ênfase dos cursos. O olhar sobre esses dados e informações permite compreender o desenho do Pacto, que apresenta uma série de características interessantes, como se verá adiante.

No âmbito do PNAIC, a formação continuada visa a apoiar os professores do ciclo inicial de alfabetização (1º, 2º, 3º ano escolar do ensino fundamental) no processo de alfabetização das crianças, auxiliando-os no planejamento das aulas e na utilização dos materiais ofertados pelo Ministério da Educação. A formação se organiza por meio de dois processos: a formação dos professores alfabetizadores e a formação e construção de uma rede de professores orientadores de estudo. Os OEs são formados pelas universidades parceiras e se responsabilizam pela formação dos PAs no espaço do município. Esse tipo de formação tem sido caracterizado por alguns autores (AMARAL, 2015; ROCHA; BISSOLI; MOURÃO, 2015) como efeito cascata, ou seja, um grupo de profissionais é formado e, a partir da formação recebida, atua como formadores de um novo grupo de profissionais. Segundo a Coordenadora da UFJF, o Pacto tem sido criticado por esse modelo, no entanto essa crítica não impacta no Programa, pois o objetivo da formação não é a quantidade de informações que os diferentes grupos recebem, mas sim a possibilidade de discussão, reflexão e melhoria da prática pedagógica oportunizada pela relação com os pares. Faz-se oportuno apontar também

que, como um curso em larga escala, a possibilidade de sua efetivação ocorre por meio deste formato.

Nesse sentido, o PNAIC envolve uma ampla estrutura de formação, composta por diferentes órgãos (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios) e profissionais (Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Supervisor, Formador, Coordenador Local, Orientadores de Estudo, Professores Alfabetizadores), com atribuições definidas, claras e coerentes com as funções a serem realizadas. Os profissionais envolvidos com o Programa são selecionados por meio de processos seletivos, com critérios que priorizam a formação, o conhecimento e a experiência. São valorizados financeiramente, sendo que o recebimento de bolsa pelos professores alfabetizadores cursistas pode ser considerado uma iniciativa inédita em termos de programas do Governo federal.

A proposta de formação do PNAIC emergiu no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica tendo como expoente principal o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), um dos cinco centros da Rede responsável pela temática da alfabetização e linguagem. É interessante a construção da proposta emergir da universidade, considerando esse espaço como lócus fundamental nos processos de formação inicial docente, com experiência acadêmica e científica em formação de professores. De acordo com as Coordenadoras da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal de Juiz de Fora, o espaço de construção da proposta de formação foi aberto para participação das entidades representativas dos professores (Consed e Undime) e para as universidades parceiras do Ministério da Educação na implementação do Programa. Todavia, não foi evidenciada a participação dos professores alfabetizadores nesse processo. Essa ausência poderia provocar uma distância entre as concepções e expectativas dos idealizadores com as concepções e expectativas dos professores que colocam o Pacto em ação. Por outro lado, os PAs foram envolvidos na construção dos materiais de formação por meio da inserção de relatos de experiências, o que viabiliza a superação dessa lacuna.

O PNAIC possui uma extensa coletânea de cadernos de formação, o que pode ser analisado em um próximo estudo, direcionada aos seus três cursos: Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinaridade. A proposição do terceiro curso, ou seja, a tônica na Interdisciplinaridade, rompeu com a ideia de formação intimamente relacionada às áreas consideradas prioritárias no currículo: Língua Portuguesa e Matemática. É válido lembrar que,

inicialmente, o Programa foi pensado com base nesses dois cursos, mas avançou para um terceiro, tendo em vista as demandas que foram surgindo no contexto da prática e a necessidade de que a formação dos professores fosse realmente continuada, desenvolvida ao longo do tempo. O Programa se direciona a quatro segmentos: professores do primeiro ano escolar; do segundo ano escolar; do terceiro ano escolar; e professores de classe multisseriada. Em municípios com número pequeno de professores alfabetizadores, que venha a inviabilizar a criação das turmas, há possibilidade de organização de turmas mistas.

A formação de professores no âmbito do PNAIC se pauta pelos seguintes princípios: prática da reflexividade; mobilização dos saberes; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento; e colaboração. Dessa forma, a concepção de formação de professores construída para o Programa revela as discussões teóricas sobre o tema e as tendências dos processos formativos continuados, fazendo uso de autores renomados na área como fundamento bibliográfico. O entrecruzamento dos dados do texto com a prática do Programa apontou que tais princípios foram efetivados no Pacto.

No município de Ponte Nova, a informação acerca do surgimento e implementação do PNAIC foi divulgada pelo Ministério da Educação em 2012. O interesse do município em aderir ao Programa se reverberou em adesão ao Pacto, divulgação para as escolas da rede, seleção de professores orientadores de estudo e inscrição dos professores alfabetizadores. O Programa obteve boa receptividade, não havendo resistência individual ou coletiva para participação e com baixo índice de desistência.

O processo de formação iniciou-se em 2012 para os orientadores de estudo no polo da Universidade Federal de Juiz de Fora e em 2013 para os professores alfabetizadores no município de Ponte Nova. A implementação do PNAIC recebeu contornos diferenciados daqueles previstos em seu desenho. O curso extrapolou os conteúdos e os tempos inicialmente planejados. Em 2013, a ênfase foi em Língua Portuguesa; em 2014, em Língua Portuguesa e Matemática; e, em 2015, a tônica foi Interdisciplinaridade. Em 2016, até o fechamento desta tese, não foram desenvolvidas ações do PNAIC no município em questão além da adesão ao Programa, via Plano de Ações Articuladas.

Na visão dos orientadores de estudo, foram avaliados positivamente no processo de formação junto à UFJF: os professores formadores, as estratégias metodológicas e os recursos utilizados nos cursos, os cadernos de formação e o processo de avaliação. Foi percebida como deficitária a inexistência do material didático para início dos cursos. Também foi avaliado de maneira extremamente positiva o apoio do município para o desenvolvimento do PNAIC, algo que não é recorrente no âmbito do Programa e que prejudica o seu funcionamento.

Na visão dos professores alfabetizadores, a condução do processo de formação no município pelos orientadores de estudo foi avaliada positivamente, considerando-se a adequada formação, a experiência na área de atuação, o conhecimento, a postura didática, a dinâmica dos encontros, a relação entre OEs e PAs. Por outro lado, o horário de realização dos cursos e o tempo dos professores dedicado ao estudo foram vistos como aspectos problemáticos no contexto do Programa, uma vez que o PNAIC foi realizado extraturno e, muitas vezes, não constou incluído na carga horária de trabalho do professor. As entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras apontaram ainda descontentamento com as bolsas de estudo no que se refere ao valor, ao atraso no pagamento e à falta de informações sobre a efetivação mensal das bolsas. Os dados dos questionários revelaram que o horário de realização dos cursos e a valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro) foram os indicadores menos bem avaliados nos cursos de Língua Portuguesa e Matemática.

O oferecimento do Pacto em Ponte Nova contou com três turmas de formação, sendo uma para cada ano escolar (1º, 2º, 3º). Esse aspecto foi visto pela Coordenadora Local como um avanço em relação ao Pró-Letramento, que trabalhava com turmas mistas. Para os encontros de formação, as Orientadoras de Estudo se reuniam e planejavam o conteúdo e metodologia de trabalho com base nos cadernos de formação do Programa. Sobre o trabalho das OEs, um aspecto que foi entendido como limitador refere-se à ausência de dedicação exclusiva às atividades do PNAIC, o que sobrecarregava o profissional e não possibilitava extrapolar os momentos de formação e chegar ao acompanhamento da prática dos docentes nas escolas.

Na perspectiva das OEs, os conteúdos abordados no Pacto não são novos para o professor. No âmbito do Programa, o fator novidade se apresenta na dimensão das metodologias de ensino e recursos didáticos. Dessa forma, a princípio, poder-se-ia dizer que a natureza do Programa é de abordagem de aspectos já presentes na formação inicial, o que desvirtua o caráter da formação continuada. Todavia, é preciso admitir que, se o professor ainda apresenta carência, defasagem de conhecimentos advindos da formação inicial, a formação continuada é uma via de superar essa lacuna. Conquanto se saiba que esse círculo vicioso não pode se perpetuar, a formação inicial precisa se qualificar mais, assim como a formação continuada. A literatura tem evidenciado as precariedades da formação de professores com relação aos currículos, às práticas pedagógicas, à relação teoria e prática (GATTI, 2008; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2015). Porém, um olhar mais cuidadoso sobre o PNAIC poderia visualizá-lo como uma transição das experiências de

formação continuada, que vai se distanciando do caráter compensatório e efetivando o caráter de atualização, discussão e reflexão sobre a prática.

Na perspectiva dos PAs, os conteúdos abordados no Pacto são conhecimentos necessários ao processo ensino-aprendizagem, que supriram fragilidades da formação inicial e apresentaram novas abordagens. São aplicáveis ao contexto escolar, foram apresentados de modo a revelar uma relação teoria e prática e incidiram sobre os problemas e desafios da sala de aula. A metodologia, os materiais didáticos e os recursos didáticos também foram bem avaliados pelos professores alfabetizadores, mas há queixa sobre o atraso no recebimento dos cadernos de formação e a perspectiva universalizante das propostas de trabalho que, em alguns momentos, não puderam ser aplicadas ao cenário de vivência das PAs, pois as condições apresentadas no material eram destoantes do cenário de algumas escolas. A avaliação no âmbito do Programa e o desempenho dos professores no curso receberam avaliações satisfatórias, pois permitiram autoanálise e reflexão sobre a prática.

As aprendizagens advindas do Pacto se tornaram ação no contexto da sala de aula dos professores, como percebem as OEs e PAs. As atividades explicitadas no material de formação ganharam vida nos microespaços da escola. O Programa revelou a relação teoria e prática e, assim, favoreceu a incorporação de conteúdos e metodologias ao fazer docente, atendendo às necessidades formativas dos participantes. Os professores alfabetizadores demonstraram estar motivados e engajados no desenvolvimento do PNAIC. O Pacto primou pela troca de experiência, socialização e colaboração entre os pares, valorizando os saberes e conhecimentos trazidos pelos docentes.

Assim, observou-se, pelos dados das entrevistas e dos questionários, que o Programa trouxe melhorias na prática pedagógica dos professores em vários aspectos, tais como: planejamento didático; desenvolvimento do conteúdo; atendimento aos alunos; metodologia de trabalho; avaliação; relacionamento professor-aluno e professor-família; realização de trabalho com outros professores na perspectiva transdisciplinar; envolvimento com a coordenação escolar; participação na gestão da escola e em momentos de formação continuada. Dentre estes aspectos, sobressaíram os elementos relacionados à metodologia de trabalho (diversificação da dinâmica das aulas, trabalho com projetos, uso de novas tecnologias), agregando maiores percentuais de mudanças. Para os professores participantes desta pesquisa, a principal característica que deve possuir um curso de formação para que possa contribuir para a melhoria da prática docente é apresentar novas propostas de trabalho, novas metodologias, novos recursos. Isso leva a inferir-se que a avaliação extremamente positiva do PNAIC se deve a esse aspecto.

Dessa forma, as PAs entrevistadas nesta pesquisa acreditam que o Pacto provocou impactos na alfabetização dos alunos, o que é coerente com o objetivo do Programa. A Coordenadora Local e a Coordenadora da UFPE relatam que é comum os depoimentos dos cursistas revelarem este aspecto, mas que ainda é precoce precisar os resultados. A Coordenadora da UFJF acredita no potencial do PNAIC para a melhoria da educação. Assim, é possível responder a primeira indagação desta pesquisa, considerando-se a experiência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Ponte Nova: os Programas ofertados pelo Ministério da Educação têm influenciado na prática do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos? As opiniões dos professores alfabetizadores participantes da entrevista sinalizam que o PNAIC tem contribuído para a prática pedagógica, o que tem favorecido o processo de alfabetização dos educandos. Os professores respondentes do questionário evidenciaram significativas contribuições do Pacto para a prática pedagógica.

Esses elementos, ou seja, o olhar dos beneficiários para o Programa, possibilitam responder a questão central desta pesquisa: quais são os resultados e efeitos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a melhoria da prática docente em um município mineiro de médio porte?

Em termos de resultados, isto é, de desempenho do Programa, pode-se dizer, a partir das opiniões dos professores participantes, que o PNAIC atingiu os resultados esperados, uma vez que vinha cumprindo, ao longo do processo, os objetivos propostos, quais sejam: I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e 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. (art. 5º, Portaria MEC nº 867/2012). Como esta pesquisa foi desenvolvida durante a implementação do Programa, considera-se pertinente, em outro estudo, mensurar, a partir de dados e informações estatísticas, o cumprimento dos objetivos I, II e III. Em relação ao objetivo IV, é notória sua efetivação, como demonstrado pelos participantes deste estudo. Em relação ao objetivo V, foi elaborado e publicado o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, e 3º anos) do ensino fundamental”. Em síntese, os resultados do PNAIC, até o momento, podem ser considerados como resultados esperados e, dessa maneira,

resultados positivos. Além disso, o caminho percorrido pelo Programa no município de Ponte Nova, isto é, o seu desenvolvimento revela que a implementação do Pacto foi eficaz.

Há que se ressaltar que as novas diretrizes do Pacto para o ano de 2016, consubstanciadas nas Portarias MEC nº 153/2016, 154/2016 e 155/2016, incidem sobre os objetivos do Programa, com revisão dos incisos II e V, transformando-os em um texto mais genérico que envolve problemas de alfabetização e letramento não apenas no ciclo inicial de alfabetização e professores do ensino fundamental, não especificamente do 1º ao 3º ano escolar. Acrescentou-se, ainda, o inciso VI, o qual aponta que as ações do Pacto também têm por objetivo apoiar, nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil, de maneira técnica, programas de fomento à extensão da jornada escolar e de incentivo e iniciação à docência atinentes à alfabetização e ao letramento (Portaria MEC nº 153/2016). A continuidade do PNAIC em 2016 e as mudanças efetuadas no âmbito do Programa por meio das Portarias publicadas em março de 2016 permitem escrever uma extensa agenda de pesquisa: o que motivou o redesenho do PNAIC? Para a reestruturação do Programa, quais informações e sujeitos foram considerados? O que pensam os atores do campo da prática sobre as modificações realizadas? Há avanços e/ou retrocessos em relação às proposições iniciais? Em quais aspectos? Essas questões despertam o meu interesse para continuar compreendendo os caminhos do Pacto e a avaliação dos professores sobre os processos formativos.

Em termos de efeitos, o PNAIC produziu mudanças e impactos na prática pedagógica dos professores participantes, o que pode ser entendido como efeitos diretos e, também, como efeitos indiretos no contexto institucional, uma vez que provocou mudanças não previstas, ou seja, atingiu outros grupos de profissionais da educação, professores e estudantes que não se configuram como público alvo do Programa. Interessante também seria pesquisar, a partir da experiência do Pacto, se houve aprendizagem institucional após o encerramento das formações, no sentido de serem criadas condições, na própria escola, de continuidade, ampliação e multiplicação da experiência.

Dito isso, do ponto de vista deste estudo, para que a formação seja de qualidade e possa contribuir com a prática docente, é preciso uma estrutura adequada para o desenvolvimento, uma abordagem consistente e a concretização de resultados. Na visão da autora-pesquisadora deste tese e considerando-se a literatura sobre o tema, uma boa formação continuada de professores requer:

- ✓ Valorização da formação de professores (plano de carreira) e/ou incentivos decorrentes dos cursos;
- ✓ Formadores com adequada formação e investimento na área de atuação;
- ✓ Postura didática dos formadores favorável à formação de adultos (abertos ao diálogo, consideração do conhecimento e experiência docente no processo de formação);
- ✓ Condições adequadas de formação (horário do curso, tempo para estudo, suporte pedagógico - profissional ou material; estrutura física e recursos materiais);
- ✓ Número de cursistas por turma que favoreça a troca de experiência e a aprendizagem dos conteúdos abordados;
- ✓ Adequada duração dos cursos;
- ✓ Conteúdo significativo para a prática docente;
- ✓ Metodologia favorável à incorporação dos conhecimentos aprendidos ao fazer pedagógico;
- ✓ Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso e que estabeleça uma reflexão sobre a ação docente;
- ✓ Participação coletiva no desenvolvimento do curso – aprendizagem colaborativa;
- ✓ Autonomia docente no processo de formação – autoformação;
- ✓ Atendimento às necessidades formativas dos docentes;
- ✓ Valorização dos saberes docentes;
- ✓ Articulação teoria e prática e reflexão sobre a prática;
- ✓ Cumprimento dos objetivos propostos;
- ✓ Rendimento satisfatório dos docentes;
- ✓ Aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto da prática;
- ✓ Mudança nos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica;
- ✓ Satisfação dos docentes.

A avaliação dos cursos de formação em Língua Portuguesa e Matemática do PNAIC, neste trabalho, considerou os elementos expostos acima, que têm sido indicados por autores do campo da formação de professores como aspectos que podem contribuir com a qualidade dos processos formativos. Esses elementos, transformados em critérios, foram organizados em três eixos que consistiram nas categorias de análise do Programa, quais sejam: Estrutura da Formação, Abordagem do Curso, Resultados do Curso. A opinião dos professores acerca

dos eixos e critérios de análise, revelada pelo questionário, apontou que o Pacto possui uma série de elementos que podem conferir qualidade à formação de professores, o que foi confirmado pelas falas das professoras cursistas no momento da entrevista em grupo. Numa escala que vai de 1 a 5 (1 = péssimo; 2 = ruim; 3 = razoável; 4 = bom; 5 = ótimo), os cursos de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (M) receberam pontuações médias acima de 4 em todos os eixos, sendo: Estrutura da Formação: 4,47 (LP), 4,41 (M); Abordagem do Curso: 4,64 (LP), 4,62 (M); Resultados do Curso: 4,63 (LP), 4,64 (M). Assim, pode-se afirmar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir de seus cursos de Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidos no município de Ponte Nova (MG) apresenta qualidade de formação, considerando-se o conjunto de elementos que foram avaliados. No entanto, na perspectiva dos professores alfabetizadores, há elementos que precisam ser revistos e melhorados, especialmente no que se refere à profissionalização docente (valorização profissional e condições de formação). Além disso, as PAs entrevistadas sugerem a incorporação dos coordenadores pedagógicos e gestores escolares na dinâmica do Pacto, o que potencializaria o desenvolvimento do Programa.

O Pacto também é um programa de formação continuada de professores bem avaliado pela Coordenadora Local e pelas Orientadoras de Estudo (OE1 e OE2) do município de Ponte Nova. Como aspectos positivos, foram apontados a revisão e o aprofundamento do conteúdo, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no PNAIC nas situações de sala de aula, a troca de experiências, a organização das turmas por ano escolar. Como aspectos negativos, a falta de dedicação exclusiva das OEs às atividades do Pacto, a ausência de flexibilidade de tempos para o estudo dos cadernos de formação, a restrição do público-alvo do Programa, que não permitia a incorporação de outros profissionais da educação e professores interessados. Observa-se que os elementos apontados como negativos dizem respeito à estrutura do Programa (condições de trabalho/estudo, duração dos cursos, definição do grupo de beneficiários).

A Coordenadora do PNAIC na UFJF também avalia de maneira positiva a formação de professores desenvolvida no âmbito do Pacto. Sua análise sobre o Programa revela potencialidades e limites. Como potencialidades, pontua: flexibilidade do Programa para mudanças em seu desenho; autonomia das universidades e dos municípios na condução do Programa, respeitando as características nacionais; diálogo e trabalho conjunto das universidades participantes; relação de proximidade entre MEC – Universidades e Professores Alfabetizadores; dinheiro exclusivo do Programa locado na universidade; material didático. A seu ver, as limitações do Programa referem-se aos seguintes aspectos: falta de equipe

permanente para lidar com o Programa no MEC; comunicação com o MEC; o fato de o MEC negociar, em alguns momentos, com governos de estado para financiar programas de formação estadual; o Pacto como política de Governo, e não de Estado; estrutura física nas universidades para fomentar a realização do Programa; redução da equipe de trabalho do PNAIC nas universidades em função de questões orçamentárias; gerenciamento do PNAIC no município (troca de orientadores de estudo por questões políticas; não cumprimento das obrigações de custeio de hospedagem, transporte, alimentação dos OEs em tempo); prazos de entrega e distribuição dos materiais; o início das atividades anuais do Programa não ser paralelo ao início do ano letivo; questões orçamentárias: redução e atraso de verbas; questões burocráticas. Para a Coordenadora da UFPE, as principais dificuldades são quanto ao enfrentamento de questões burocráticas e orçamentárias e ao interesse da iniciativa privada em se inserir no Programa. É notável que muitos aspectos limitadores apontados pelas Coordenadoras dizem respeito a assuntos políticos e econômicos, aspectos macroestruturais da política. É dessa forma que a Coordenadora da UFJF acredita que qualquer outro Programa, na conjuntura atual, encontraria as mesmas dificuldades.

Pelos dados apresentados, observa-se que o PNAIC possui uma série de elementos que contribuem para a qualidade dos processos formativos. Por outro lado, há também elementos que podem prejudicar a qualidade da formação. Como um Programa que está em andamento, espera-se que as contribuições das pesquisas acadêmicas e oficiais que estão sendo produzidas possam ser consideradas nos processos de planejamento e tomadas de decisão do Pacto.

É possível inferir que alguns aprendizados já foram conquistados pelo Pacto tomando-se como referência o Programa que o antecedeu: o Pró-Letramento. As conclusões da minha dissertação “Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento” sinalizavam alguns elementos que não considero como indicativos de qualidade: ausência de valorização e incentivo ao processo de formação dos professores; falta de potencial dos cursos para promover efetivamente uma reflexão sobre a prática; proposta de desenvolvimento individual docente mais evidente do que as práticas de trabalho colaborativo (GIARDINI, 2011). Esses aspectos não foram observados no Pacto, a partir das opiniões dos participantes desta pesquisa. Embora os professores demonstrem insatisfação com o auxílio financeiro recebido, seja no que se refere ao valor, atraso no recebimento ou falta de informações sobre o pagamento, o PNAIC avançou com relação ao Pró-Letramento, uma vez que, neste último, os professores cursistas não gozavam de bolsa de estudo. Uma análise comparativa entre esses dois Programas, a partir das opiniões de professores participantes de ambos os processos formativos, poderia se constituir em uma boa opção de

pesquisa para aqueles que se interessam em estudar formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, proposta pelo governo federal, em larga escala.

É a partir da exposição feita neste tópico que concluo esta tese de doutorado dizendo que as opiniões de egressos dos cursos de formação do PNAIC sobre a formação de professores oferecida pelo Programa, no município mineiro de Ponte Nova, revelam que o Pacto produziu resultados e efeitos positivos para a prática pedagógica. Pode-se inferir, ainda, considerando-se as características similares dos docentes participantes desta pesquisa com o perfil do professor brasileiro, bem como a semelhança de muitos dados apurados em Ponte Nova com dados de outras pesquisas sobre o PNAIC realizadas em diferentes contextos, municípios, regiões e estados, que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, confirmando a hipótese da pesquisa, tem contribuído com o fazer docente dos professores alfabetizadores.

É nessa perspectiva que manifesto o meu desejo pela continuidade do Programa, pela melhoria contínua dos processos que o envolvem, pelo enfrentamento de questões políticas e econômicas que, muitas vezes, o condicionam, pela sua configuração como uma Política de Estado que abranja todo o país.

Manifesto, ainda, o meu desejo de que este estudo, pela natureza da pesquisa empreendida que valorizou o caminho, a trajetória do Pacto, a diversidade de participantes, possa ser tomado como instrumento de conhecimento, análise, planejamento e ações do Programa. Que, realmente, revele a importância da pós-graduação para a avaliação das políticas públicas educacionais – neste caso, políticas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de. Percepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as ações de formação continuada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013, s.p.

AGUIAR, Márcia. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819 - 842. out.2006.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 11-37.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 147 - 178.

ALVIM, Yara Cristina. Práticas de leitura e de escrita em História: diálogos com os direitos de aprendizagem em História. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 239 - 257, fev. 2015.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127 – 133, jan./abr., 2015.

AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Diálogos com professores da educação básica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções iniciais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2, 2015, Recife-PE. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2015, p. 1 – 11. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/DI%C3%81LOGOS-COM-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-SOBRE-O-PACTO-NACIONAL-PELA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-NA-IDADE-CE.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2015.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de *et al.* Pesquisa sobre formação de professores: síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 152 - 159, ago./dez. 2010.

Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/25/4>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35 - 49, out./dez. 2013.

_____. Espaços alternativos de formação docente. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 97 - 115.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: ICC/PUC-SP, 2001.

ANSILIERO, Juliana Basso; ROSA, Zuleide Ramos Ferreira de. Alfabetização e Letramento: percorrendo o caminho até o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 191 - 202, jun./dez. 2014.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG DO FREITAS. Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

AQUINO, Raquel Blanco; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A função da coordenação pedagógica da escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: ENEPEX – Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão – 8º ENEPE UFGD – 5º EPEX UEMS. 2014. Dourados. **Anais eletrônicos...** Dourados: UFGD, UEMS, 2014. p. 1 - 20. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/437.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BALL, Stephen J. **Ciclo de Políticas/Análise Política**. Tradução Rosana Glat. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009. [Palestra]. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em 22 jan. 2015.

BARROS, Tatiane da Costa; PINHO, Maria José de. Práticas Pedagógicas com indícios de criatividade no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In:– ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR , 6; ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR. 2015. Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: UnB, p. 1 - 13. Disponível em:

<www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1426621760.doc>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BELLONI, Isaura *et al.* **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

BONNIE, Axer; ROSÁRIO, Roberta. PNAIC e suas traduções – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1 - 17. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4039.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. 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_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **Indicadores Demográficos e Educacionais**. 2011. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2011/>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago 1971.** Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out 1982.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr 2013a.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm. Acesso em: 22 jan. 2016

_____. 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 fev. 2013.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun 2007b.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. 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 2014a.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 dez. 2015.

_____. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov 2012b.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

_____. **Orientações Gerais – catálogo 2008 – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.** Brasília: MEC/SEB/DPOFORM/CGFORM, 2008. p. 1 - 35.

_____. **Orientações para cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologia e Práticas de Ensino** (Documento Base – Formulação Preliminar). Brasília: MEC, SEB, 2016a. 15p. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/03/doc_formprof_didmetpe-6.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** adesão ao PNAIC 2016. Brasília: MEC, 2016b. 72p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014b. 72p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** gestão escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015a. 76 p.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 39p.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012d. 40p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015b. 76 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** o Brasil do futuro com o começo que ele merece. 2012e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **Pacto pela alfabetização para o Norte é lançado em Manaus.** 03 de fevereiro de 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34031>>. Acesso em: 10 fev. 2016a.

_____. **Pacto pela alfabetização vai focar no Norte e Nordeste, com inspiração no sucesso do Ceará.** 14 de dezembro de 2015c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=32791>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP nº 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2015d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 mar. 2016.

_____. **Plano de Ações Articuladas:** Educação infantil será a grande prioridade do PAR em seu novo ciclo, a partir deste ano. 27 de janeiro de 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=33871:educacao-infantil-sera-a-grande-prioridade-do-par-em-seu-novo-ciclo-a-partir-deste-ano&catid=207&Itemid=86>. Acesso em: 10 fev. 2016b.

_____. Portaria MEC nº 153, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar. 2016d.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_153.pdf>. Acesso em: 04 maio 2016.

_____. Portaria MEC nº 154, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar 2016e.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_154.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2016.

BRASIL. Portaria MEC nº 155, de 22 de março de 2016c. Altera a Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar 2016f.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_155.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2016.

_____. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez 2012f.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

_____. Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev 2013b.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul 2012g.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

_____. **Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007.** Provinha Brasil. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr 2007c.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº. 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 out 1999b.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr 1999a.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 fev 2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Resolução nº 04, de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 fev 2013c.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2015.

_____. Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 mai 2013d.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_12_2013.pdf>. Acesso em: 30 de mai. 2015.

_____. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 jul 2015e**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 mar. 2016.

BRITO, Vilma Miranda de; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: diálogos sobre alfabetização, literatura infantil e professores do ciclo. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 67 – 83, out. 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. Brasília: ENAP, 2001. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=259>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRZEZINSKI, Iria (Org.); GARRIDO, Elsa (Col.). **Formação de Profissionais da Educação (1997 – 2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006 (Série Estado do Conhecimento nº. 10).

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT8/Anped: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BUTLEN, Max. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 49 – 72.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?** 2015. 302f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas/Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CAPES. **Ofício Circular n° 2/2016 – CGV – DEB – CAPES**. Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid. Disponível em: <http://www.fai.com.br/portal/_arquivos/_itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf>. Acesso em 25 fev. 2016.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. Apresentação. _____. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: ICC/PUC-SP, 2001. Pontifícia Unviersidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Jogos no ensino-aprendizagem da geometria no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 169 – 186, fev. 2015.

CARNOY, Martin; CASTRO, Claudio de Moura. A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CARNOY, Martin. Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CASTIGLIONI, Viviane Rosa de Lima Ribeiro; PINTO, Antônio Henrique. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre formação continuada, Matemática e Currículo. In: Encontro Capixaba de Educação Matemática, 10, 2015. Vitória-ES. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://ocs.ifes.edu.br/index.php/ECEM/X_ECEM/paper/view/1870/613>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CEALE. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: edição especial analisa a implementação e a continuidade do programa. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, ano 10, n° 37, p. 1 – 16, mar. – abr. 2014.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. Métodos e técnicas de pesquisa. In: _____. Metodologia Científica. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007, parte 2.

COLVARA, Laurence Duarte. Prefácio. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 9 – 12.

CRUZ, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. A formação de professores alfabetizadores de Escolas Públicas Municipais no Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2, 2015, Recife-PE. **Anais eletrônico...** Recife: UFPE, 2015, p. 1 – 14. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-EM-REDE-CONCEP%C3%87%C3%95ES-VERBALIZADAS-PELO-PROFESSOR-FORMADOR-E-ORIENTADOR-DE-ESTUD.pdf>> Acesso em: 07 dez. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 85 – 95.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Singular ou Plural? Eis a escola em questão! In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

DAVIES, Scott; GUPPY, Neil. Globalização e reformas educacionais em democracias anglo-americanas. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio Dias. Direitos de Aprendizagem em Geografia: o *lugar* em sua potência. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 203 – 220, fev. 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, ano 10, nº 15, p. 82-98, jan-jun/2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: um esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: ICC/PUC-SP, 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139 – 154, mar. 2002.

EGAS, Olga. As coisas escritas não vão ser mais importantes que as coisas desenhadas nas figuras: direitos de aprendizagem em arte. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 119 - 132, fev. 2015.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: ANPOCS, v. 20, n. 59, p. 97 – 169, out. 2005.

FARENZENA, Nalú. Implementação de Planos de Ações Articuladas municipais: marcos e trajetórias de uma pesquisa de avaliação. In: FARENZENA, Nalú (Org.). **Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros**. Pelotas: Universitária, 2012. p. 11 - 30.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 241f. Tese (Doutorado em Educação)_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FERRAZ, Cláudio. Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e a remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Fernanda Nunes; COSTA, Michel da. Reflexões da formação continuada na docência de professores alfabetizadores: uma análise do contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 12, 2014. Águas de Lindóia. **Anais**. São Paulo: UNESP, 2014, p. 6673 - 6679. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/583.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de política: um quadro de referência teórica. **Anal. e Conj.**, Belo Horizonte, v. 3, n.1, p. 107 – 127, set./dez. 1986.

FLICK, Uwe. Dados Verbais. In: _____. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Boockman, 2004. Parte 3.

FLÔR, Cristhiane Cunha; ANDRADE, Guilherme Trópia Barreto de. Direitos de Aprendizagem em Ciências Naturais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 221 - 238, fev. 2015.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **PAR**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

FNDE. **PAR Consultas**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-consultas>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

FORAGI, Carolina Vilanova; PICCOLI, Luciana. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o que dizem as professoras?** 2013. 21p. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107946/000945387.pdf?sequence=1>> Acesso em: 30 maio 2015.

FORPIBID. **Informe nº 3/2016**. Suspensão do corte de bolsistas com 24 meses: uma conquista. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/files/2016/03/INFORME-FORPIBID-N%C2%BA-03-20162.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

FORPIBID. **Nota de repúdio**. Disponível em: <<http://www.unespar.edu.br/noticias/mobilizacao-em-favor-do-pibid-obtem-primeiros-resultados/nota-de-repudio.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, André Luís Policani; RODRIGUES, Sidilene Gonçalves. A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente Alfa de Cronbach. In: SIMPEP, 12, Bauru/SP, 2005. **Anais eletrônico**. São Paulo: UNESP, 2005, p. 1 – 12. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/anais_simpep_aux.php?e=12>. Acesso em: 18 mar. 2016.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

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

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. O Programa das 900 Escolas e as escolas críticas no Chile: duas experiências de discriminação positiva. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GATTI, Bernadette Angelina, Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 13, n. 37, 2008, p. 57-70.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses, **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 229 – 243.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente** - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 17-37, 2006.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento**. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Diretrizes Curriculares Nacionais: o processo de reformulação do Curso de Pedagogia da UFV**. 2007. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

GIARDINI, Bárbara Lima; BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. Formação continuada de professores: uma análise do contexto da prática do Programa Pró-Letramento. In: SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes (Orgs.). **Formação e**

Trabalho Docente: intertextos em níveis e modalidades de ensino. Assis/SP: Storbem, 2013, p. 136 – 161.

GIARDINI, Bárbara Lima; BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara; MARTINS, Carmen de Almeida. Formação de professores e atuação profissional: os saberes docentes em pauta. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 11, e Congresso Nacional de Formação de Professores, 1, 2011. Águas de Lindóia. **Anais**. São Paulo: UNESP, 2011, p. 1 – 12.

HERMES, Rosiméri; RICHTER, Sandra Regina Simonis. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea. In: Anped Sul, 10, 2014. Florianópolis/SC. **Anais eletrônico...** Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1247-0.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

HERNANDES, Elianeth Dias K; OLIVEIRA, Ana Paula Pereira de. A política de formação de alfabetizadores e a implementação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 12, 2014. Águas de Lindóia. **Anais eletrônico**. São Paulo: UNESP, 2014, p. 7076 - 7086. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/620.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

IBGE. **Indicadores Sociais Municipais 2010:** uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000006475711142011571416899473.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

IBGE. **Cidades@.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 75 – 82.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 out. 2015.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 09-22; 47-73.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 23 – 44, fev. 2015a.

LEAL, Telma Ferraz. **Conquistas e desafios do PNAIC 2013 – 2015**. (Conferência). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i7Pc9YcHg6s>>. Acesso em: 17 out. 2015b.

LIBÂNIO, José Carlos. Que destino os educadores darão a pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
LOPES, Jader Janer Moreira; GONÇALVES, Tânia Regina Peixoto da Silva; LIMA, Reinaldo. E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em Geometria nos anos iniciais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 187 - 201, fev. 2015.

LOVATO, Regilane Gava. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Programa ou política pública de formação continuada de professores alfabetizadores? In: SBECE, 6; SIECE, 3, 2015, Canoas. **Anais eletrônico...** Canoas: UFRGS, 2015, p. 1 – 12. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1429405804_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LUCACHINSKI, Elci Schroeder; TONDIN, Celso Francisco; BADALOTTI, Rosana Maria. Políticas Educacionais e Diversidade: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: Colóquio Internacional de Educação, Diversidade e Ação Pedagógica, 4, 2014. Joaçaba. **Anais eletrônico...** Joaçaba: Unoesc, v. 2, n. 1. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/5215/3200>>. Acesso em 30 maio 2015.

LUCIO, Elizabeth Orofino. O Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 112 – 118, 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/07/112-118-Fale-para-o-professor.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

LÜDKE, Menga. Estágio supervisionado: substantivo ou fictício? In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 171 – 185.

MAGALHÃES, Luciane Manera; VARGAS, Suzana Lima. Produzindo textos escritos na alfabetização inicial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p.99 – 118, fev. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303 – 318, jan./abr. 2009.

MALINI, Eduardo. **O consenso como ponto de partida?** Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação. 2009. 205p. Mestrado (em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a formação continuada. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 11, 2015, Vitória da Conquista – BA. **Anais eletrônico...** Vitória da Conquista: UESB, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/5053/4843>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275 – 291, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1493/1493.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MCNEELY, Connie L. Prescrevendo as políticas nacionais de educação: o papel das organizações internacionais. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em educação. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MENEZES, Lídia Azevedo de; BRAGA, Adriana Eufrásio; CARVALHO, Débora Aldyane Barbosa; TROMPIERI FILHO, Nicolino. Avaliação dos orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), polo Iguatu, Ceará. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 12, 2014. Águas de Lindóia. **Anais eletrônico**. São Paulo: UNESP, 2014, p. 6520 - 6530. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/570.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 63 - 79, fev. 2015.

MINATEL, Magaly Quintana Pouzo; SANTOS, Sandra Mara Castro dos; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n.44, p. 157-172, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddl=15035>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (Org.). **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002, p. 11 – 45.

MOKATE, Karen Marie. **Conviertendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social**”. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). Abril. 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – sinopse do survey nacional. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso: 15 out. 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 37-40, 59-62, 90.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino**. 2014. 354p. Doutorado (em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ORIENTADOR DE ESTUDO. [entre 2012 e 2015]. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/orientador_de_estudo.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2015.

PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação. 9 nov. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=33&v=gAOoh9VmXd8>. Acesso em: 19 jan. 2016.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araquara, SP: Junqueira&Marin, 206p. 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PROFESSOR ALFABETIZADOR. [entre 2012 e 2015]. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/professor_alfabetizador.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2015.

RIBEIRO, Simone; ALBUQUERQUE, Andrea Serpa de. Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 45 - 61, fev. 2015.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; MOURÃO, Arminda Rachel de Botelho; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma política de formação docente no Estado de concepção neoliberal. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 12, 2014. Águas de Lindóia. **Anais eletrônico**. São Paulo: UNESP, 2014, p. 8032 - 8044. Disponível em: <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/703.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

RODRIGUES, Suzaní dos Santos. Formação Continuada em Rede: concepções verbalizadas pelo professor formador e orientador de estudo do “PNAIC”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2, 2015, Recife-PE. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2015, p. 1 – 17. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-EM-REDE-CONCEP%C3%87%C3%95ES-VERBALIZADAS-PELO-PROFESSOR-FORMADOR-E-ORIENTADOR-DE-ESTUD.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SENRA, Andréa; OLIVEIRA, Bruna Tostes de. Direito à arte é direito de conhecer arte, produzir arte. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 133 – 149, fev. 2015.

SILVA, Maria Aline; OLIVEIRA, Maria Angélica de; CAETANO, Maria Raquel. O Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Vale do Paranhana: o contexto da prática. **Revista do Desenvolvimento Regional**, Taquara/RS, v. 11, n. 2, p. 45 - 53, jul./dez. 2014.

SILVA, Léa Stahlschmidt. A dimensão lúdica na criança e seu *espaçotempo* na escola. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 261 - 277, fev. 2015.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77 - 91.

SOBCZAK, Anne Heloíse Coltro Stelmastchuck; VIANA, Carlos Roberto; ROLKOUSKI, Emerson. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 151 - 168, fev. 2015.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: Anped Sul, 10, 2014. Florianópolis/SC. **Anais eletrônicos ...** Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-0.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 133 - 148.

VAGULA, Vânia Kelen Belão. A formação de professores para o ensino de estratégias de leitura no “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 12, 2014. Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNESP, 2014, p. 10642 - 10654. Disponível em: <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/934.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 33 - 44.

VIRAGO, Carine Ferreira Machado. Políticas Públicas de Alfabetização – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – da Teoria à Prática. In: Fórum Internacional de Pedagogia (FIPEd), 6, 2014. Santa Maria/RS. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_16_06_2014_22_43_20_idinscrito_2172_c1f7a24209568166e7ab98b7ffd5cdeb.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

XISTO, Lidiane Moreira; GIARDINI, Bárbara Lima. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições para a formação inicial de professores. In: Simpósio de Formação e Profissão Docente, 9, 2013. Ouro Preto/MG. **Anais**. Ouro Preto: UFOP, 2013.

WINKLER, Donald R; GERSHBERG, Alec Ian. Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ZONTINI, Laynara dos Reis Santos. A formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: do Pró ao Pacto. In: Encontro Psaranaense de Educação Matemática, 12, 2014. Campo Mourão/PR. **Anais eletrônico...** Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/COMUNICACOES/CCAutor/CCA042.PDF>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA**Prezado(a) Senhor(a) Secretário(a) Municipal de Educação,**

Sou estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “Resultados e efeitos da formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em município mineiro de médio porte”, sob orientação da Professora Beatriz de Basto Teixeira. Minha tese tem como objetivo analisar os resultados e efeitos da formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de acordo com a opinião de egressos dos cursos desse Programa.

Para a realização deste estudo considero sua colaboração de fundamental importância. Dessa forma, solicito que me autorize a realizar a pesquisa em seu município. Além disso, espero ainda que me autorize a ter acesso aos professores e profissionais que estiveram ou estão envolvidos com o PNAIC, para o processo de coleta de dados. Aguardo uma resposta positiva, para a partir daí, entrar em contato com possíveis sujeitos para o estudo, que serão convidados a participar.

Esclareço que a pesquisa será desenvolvida com todo rigor e cuidado metodológico de uma investigação científica. Comprometo-me, ao final do trabalho, disponibilizar uma cópia do mesmo para conhecimento dos resultados da pesquisa.

Disponho-me a responder quaisquer dúvidas sobre esta carta ou o trabalho a ser desenvolvido. Meu e-mail é: barbaradoutorado2016@gmail.com.br, celular: (031) 8798-4268.

Atenciosamente,

Bárbara Lima Giardini
Doutoranda

Beatriz de Basto Teixeira
Professora Orientadora

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e autorizo a sua realização no município onde atuo como Secretário(a) Municipal de Educação.
--

Assinatura:

Local e Data:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA LOCAL

BLOCO A: PERFIL

Nome:

Idade:

Formação:

Atuação Profissional:

Tempo de atuação na área de educação:

Tempo de atuação na área da alfabetização:

Tempo de atuação na gestão educacional:

BLOCO B: QUESTÕES GERAIS

1. Como o município tomou conhecimento sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa?
2. Por que o município optou por participar do PNAIC?
3. Como a SME se organizou para o desenvolvimento do Pacto no município? Qual o suporte oferecido para a realização do PNAIC?
4. Qual a importância do Pacto para a educação municipal?

BLOCO C: ATUAÇÃO DO COORDENADOR

1. Como você chegou à função de coordenador das ações do Pacto no município de Ponte Nova?
2. Fale-me sobre as funções desempenhadas por você como Coordenador.
3. Há um trabalho articulado do coordenador do Programa a nível municipal com a IES responsável pela formação? Se sim, como isso ocorre?
4. Há um trabalho articulado do coordenador do Programa a nível municipal com os orientadores de estudo? Se sim, como isso ocorre?
5. Há um trabalho articulado do coordenador do Programa a nível municipal com os profissionais (gestores, coordenadores pedagógicos) das escolas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental? Se sim, como isso ocorre?
6. Há um canal de comunicação com o Conselho Municipal de Educação e os Conselhos Escolares sobre o Pacto? Se sim, como isso ocorre?
7. Fale-me sobre o recebimento e utilização dos materiais pedagógicos previstos no Pacto pelas escolas.
8. Fale-me sobre a aplicação e os resultados das avaliações diagnósticas e externas para o ciclo inicial de alfabetização na rede municipal de ensino durante a realização do Pacto.
9. Fale-me sobre o seminário de socialização e experiências no município.
10. Foi realizada avaliação da implementação das ações do Pacto pelo município? Se sim, de que forma e quais foram os resultados dessa avaliação.

BLOCO D: IMPLEMENTAÇÃO

1. Como foi a escolha dos professores orientadores de estudo?
2. Fale-me sobre a receptividade do PNAIC pelos professores alfabetizadores. Houve evidências de resistência (individual, coletiva) para adesão e,ou implementação do PNAIC? Se sim, comente.
3. Para vocês implementadores do Programa, houve espaço para expressarem opiniões, dúvidas, dificuldades, críticas? Os municípios são ouvidos pelo MEC no processo de implementação? Se sim, suas considerações são incorporadas à política? Como? Exemplos?
4. Há algum tipo de pressão por parte do MEC para a implementação do PNAIC? Se sim, como isso ocorre?
5. Quais são as principais dificuldades encontradas pelo município no processo de implementação do Pacto? Como o município lidou com isso?

BLOCO E. AVALIAÇÃO

1. Como o Ministério da Educação monitora a execução do Pacto no município?
2. Na sua visão, quais são as potencialidades e os limites do PNAIC?
3. Como você avalia o Pacto no município de Ponte Nova.
4. Para você, o Pacto tem introduzido melhoria na qualidade da educação ofertada? Se sim, de que forma?

OUTROS DADOS

Número de inscritos por curso/ano

Número de certificados por curso/ano

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR NA IES

BLOCO A: PERFIL

Nome:

Idade:

Formação:

Atuação Profissional:

Tempo de atuação na área de educação:

Tempo de atuação na área da alfabetização:

Tempo de atuação na formação de professores:

Influência

- ✓ Surgimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: elementos/fatores que impulsionaram sua criação.
- ✓ Contexto que motivou o surgimento do PNAIC: surgimento em 2012.
- ✓ Influência de experiências internacionais (banco mundial, organismos internacionais) ou locais (experiências de outros estados, municípios, organizações, entidades) para a criação do Programa.
- ✓ Setores, grupos que têm exercido ou tentado exercer influência sobre o PNAIC. Se sim, interesses desses setores e grupos. Participação dos setores ligados à educação na demanda dessa política.
- ✓ O que sabe sobre tudo listado acima.

Produção do Texto

- ✓ Formulação do programa: grupos, setores, membros responsáveis pela construção do texto da política.
- ✓ Grau de participação dos membros. Consensos.
- ✓ Elaboração dos materiais didáticos.

Implementação

- ✓ Papel das universidades, a exemplo da UFJF, no Pacto.
- ✓ Estrutura (recursos humanos e físicos) para desenvolvimento do Programa na Universidade.
- ✓ Atuação da Coordenadora
- ✓ Dinâmica de trabalho relacionada ao PNAIC na Universidade.
- ✓ Assistência da equipe da IES aos municípios. Suporte aos municípios.
- ✓ Receptividade pelo município. Ações e reações dos técnicos da SME local à chegada da política. Adesões e resistências.

- ✓ Formações do Pacto: forma de realização, autonomia dos municípios no desenvolvimento, espaço para que os implementadores expressem suas opiniões, dúvidas, dificuldades, críticas sobre o Programa – incorporação das considerações.
- ✓ Reação dos cursistas. Adesão e resistência. Como vê a participação dos cursistas em relação à política.
- ✓ A avaliação da aprendizagem no contexto do Pacto.
- ✓ A gestão, mobilização e controle social no contexto do Pacto.
- ✓ Pressão por parte do MEC para a implementação do PNAIC.
- ✓ Principais dificuldades encontradas e formas de superação (MEC, Universidade, municípios).
- ✓ Mudança no desenho da implementação do Programa.

Dados:

Número de municípios vinculados a UFJF.

Número de orientadores de estudo, professores cursistas.

Número de professores certificados em 2013 e 2014 pela UFJF.

Monitoramento/Avaliação

- ✓ Monitoramento da execução do Programa pelo MEC, pela SME local e pela Universidade.
- ✓ Avaliação da implementação do Programa pelo MEC e pela Universidade. Resultados percebidos.
- ✓ Avaliação da relação tripartite (MEC, IES, SME). Como se dá isso, gestão, relação entre entes. Saber desse lugar da IES como “braços e pernas do MEC” junto às SMEs.
- ✓ Estudo para avaliar os resultados do Programa pelo MEC ou pela Universidade. Se sim, participantes.
- ✓ Potencialidades do Pacto.
- ✓ Limites do Pacto.
- ✓ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e melhoria na qualidade da educação.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM ORIENTADORES DE ESTUDO

Bloco A: Dados sobre o curso

- ✓ Área de Formação em que atuou (Linguagem, Matemática, ambos);
- ✓ Ano escolar em que atuavam os professores alfabetizadores das turmas que orientou (1º, 2º, 3º, multisseriada).

Bloco B: Experiência em formação docente e em cursos afins

- ✓ Atuação como tutor do Pró-Letramento. Sim, não, como;
- ✓ Posse de experiência com formação de professores: sim, não, qual, como.

Bloco C: Receptividade do Programa

- ✓ Como o PNAIC foi recebido pelos professores alfabetizadores e orientadores de estudo no município;
- ✓ Adesão inicial ao Programa pelos professores;
- ✓ Permanência x desistência ao longo do curso.

Bloco D: Atuação do município

- ✓ Como se deu a seleção para a orientação de estudos do PNAIC;
- ✓ Apoio/suporte da SME (deslocamento, alimentação, hospedagem; estrutura física, dentre outros);
- ✓ Apoio do coordenador local para o desenvolvimento das ações no município.

Bloco E: Formação do Orientador de Estudo

- ✓ Falar sobre os professores formadores na universidade (formação e atuação didática);
- ✓ Formação recebida pela universidade (cursos - conteúdo, metodologia, avaliação/desempenho);
- ✓ Estrutura da formação (horário do curso, duração, número de cursistas por turma);
- ✓ Acompanhamento da universidade ao seu trabalho desenvolvido no município;
- ✓ Apoio da universidade para o desenvolvimento das ações no município.

Bloco F: Formação do Professor Alfabetizador

- ✓ Formação realizada no município – atuação como formador dos professores alfabetizadores;
- ✓ Organização dos encontros;
- ✓ Material do curso;
- ✓ Atividades extraclasse para serem aplicadas em sala de aula pelo professor alfabetizador;

- ✓ Acompanhamento da prática pedagógica do professor alfabetizador;
- ✓ Avaliação/desempenho do professor e registro no Sispecto;
- ✓ Avaliação/desempenho dos alunos do professor alfabetizador;
- ✓ Elaboração de relatórios pedagógico e gerencial enviados à universidade.

Bloco G: Avaliação Geral

- ✓ Aspectos positivos e negativos do Programa;
- ✓ Dificuldades na implementação;
- ✓ Inovação do Pacto em relação a outros cursos de formação de professores;
- ✓ Valorização profissional (Bolsa);
- ✓ Satisfação em ter participado do PNAIC como orientador de estudos.

Bloco H: Outros comentários

- ✓ Livre

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES

Bloco A: Questões Gerais sobre Formação Docente

- ✓ “Como me tornei professora?”
 - Influências para a escolha da profissão.
 - Relato do processo formativo.
 - Aprendizado da prática docente.
- ✓ Ao longo dos processos formativos vivenciados (ensino médio, graduação, pós-graduação) cursou alguma disciplina que foi importante para o ato de ensinar? Se sim, por que a disciplina foi uma aprendizagem significativa.
- ✓ Como avalia a formação recebida em nível superior.
- ✓ Como avalia as formações continuadas recebidas via Município, Estado, Governo Federal.
- ✓ Para você, quais são as características de um bom professor? Você possui tais características? Como adquiriu (formação, experiência profissional)?
- ✓ Qual(is) dificuldade(s) encontra(ou) ao longo da prática docente. Forma de superá-las.
- ✓ Principal característica de um curso de formação para contribuir para a melhoria da prática docente.
 - O que o professor espera quando busca um curso de formação continuada?

BLOCO B: Processo de Formação Vivenciado no Pacto

Estrutura da Formação:

- Formadores: conhecimento do assunto, adequada formação, investimento na área de atuação.
- Postura didática dos formadores: domínio de conteúdo, utilização adequada de recursos, dinâmica do encontro, linguagem clara, relacionamento formador-professor, abertos ao diálogo, consideração do conhecimento e experiência docente no processo de formação.
- Condições adequadas de formação: horário do curso, tempo para estudo, suporte pedagógico – profissional ou material, estrutura física e recursos materiais.

- Número de cursistas por turma que favoreça a troca de experiência e a aprendizagem dos conteúdos abordados.

- Duração dos cursos.

Abordagem dos cursos:

- Conteúdo significativo para a prática docente: compensou fragilidades da formação inicial, discutiu novos conhecimentos.

- Metodologia: adequação da forma como o conteúdo foi desenvolvido, abordou estratégias metodológicas que puderam ser apropriadas pelo professor e utilizadas em sala de aula.

- Avaliação: coerente com o conteúdo e a metodologia, diversos instrumentos de avaliação, discussão dos critérios de avaliação, feedback do desempenho docente, permite uma reflexão sobre a ação docente.

- Participação coletiva no desenvolvimento do curso: as opiniões dos professores foram incorporadas na implementação do curso, mudanças foram feitas em função de solicitações de professores, aprendizagem colaborativa/aprendizagem com os pares.

- Autonomia docente no processo de formação: a participação no curso possibilitou que o professor buscasse a formação de maneira autônoma, própria; se envolvesse com novos estudos, pesquisas sob sua responsabilidade e coordenação.

- Atendimento às necessidades formativas dos docentes: abordagem do curso contemplou o que o professor considera necessário para sua prática pedagógica, enfatizou seus desafios – problemas encontrados, foi ao encontro de suas expectativas em termos de formação.

- Valorização dos saberes docentes: Considerou os conhecimentos e experiências que o docente já possui.

- Articulação teoria e prática e reflexão sobre a prática.

Resultados do Curso:

- Cumprimento dos objetivos propostos: o curso atendeu aquilo que estabeleceu como objetivo.

- Rendimento dos docentes: desempenho satisfatório no curso.

- Aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto da prática: utilização dos aspectos abordados no curso em sala de aula.

- Mudança nos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica.

- Satisfação dos docentes com relação à participação no curso.

BLOCO C: Efeitos e Impactos do Pacto Nacional na Alfabetização na Idade Certa

- ✓ Influência do Pacto para a prática docente (mudanças, melhorias). Exemplos.
 - O que não fazia e passou a fazer depois do Pacto.
 - O que realiza melhor depois do Pacto.

- ✓ Influência do Pacto para a aprendizagem dos alunos
 - A participação no Pacto favoreceu a aprendizagem dos alunos? Se sim, por quê? De que forma?

- ✓ Pacto e melhoria da qualidade da educação (crianças alfabetizadas até os 8 anos, redução da distorção idade-série, melhoria do IDEB).

- ✓ Impactos Institucionais
 - O Pacto trouxe alguma mudança para a escola (papel do coordenador pedagógico, desenvolvimento da formação continuada in loco, relação família-escola)

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA GERAL UFPE

Bloco I - Perfil

Nome:

Idade:

Formação:

Atuação Profissional:

Tempo de atuação na área de educação:

Tempo de atuação na área da alfabetização:

Tempo de atuação na formação de professores:

Bloco II - Influência

Fale-me sobre:

- ✓ Surgimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: elementos/fatores que impulsionaram sua criação.
- ✓ Contexto que motivou o surgimento do PNAIC: surgimento em 2012.
- ✓ Influência de experiências internacionais (banco mundial, organismos internacionais) ou locais (experiências de outros estados, municípios, organizações, entidades) para a criação do Programa.
- ✓ Setores, grupos que têm exercido ou tentado exercer influência sobre o PNAIC. Se sim, interesses desses setores e grupos. Participação dos setores ligados à educação na demanda dessa política.

Bloco III - Produção do Texto

Fale-me sobre:

- ✓ Formulação do programa: grupos, setores, membros responsáveis pela construção do texto da política. Grau de participação dos membros. Consensos.
- ✓ Elaboração dos materiais didáticos.

Bloco IV - Implementação

Fale-me sobre:

- ✓ Estrutura (recursos humanos e físicos) para desenvolvimento do Programa no âmbito do Ministério da Educação.
- ✓ Como ocorre a assistência do MEC aos municípios e estados para a execução do PNAIC.

- ✓ Receptividade do Programa pelos Estados e Municípios. Adesões e resistências.
- ✓ Principais dificuldades encontradas e formas de superação (MEC, Universidade, municípios).
- ✓ Mudança no desenho da implementação do Programa. Alteração no projeto inicial, a partir da implementação. Se sim, qual, por quê?

Bloco V - Monitoramento/Avaliação

Fale-me sobre:

- ✓ Monitoramento da execução do Programa pelo MEC.
- ✓ Avaliação da implementação do Programa pelo MEC. Resultados percebidos.
- ✓ Avaliação da relação tripartite (MEC, IES, SME/SEE). Como se dá isso, gestão, relação entre entes.
- ✓ Estudo para avaliar os resultados do Programa pelo MEC. Se sim, participantes. Resultados evidenciados.
- ✓ Potencialidades do Pacto.
- ✓ Limites do Pacto.
- ✓ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e melhoria na qualidade da educação.

Bloco V – Outras informações que julgar pertinente

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Sou estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “Resultados e efeitos da formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em município mineiro de médio porte”, sob orientação da Professora Beatriz de Basto Teixeira.

Minha tese tem como objetivo analisar os resultados e efeitos da formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de acordo com a opinião de egressos dos cursos desse Programa.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa, de forma voluntária, me concedendo entrevista que será gravada e transcrita. O material produzido será encaminhado a você para conhecimento do texto e alterações, caso julgue necessário. Entendo que como autor do material, ou seja, produtor do discurso, possui plena liberdade em modifica-lo: acrescentando, retirando, substituindo informações. Caso deseje, você tem liberdade para se desligar da pesquisa a qualquer momento.

Informo que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins de estudos acadêmicos. Ao final, você receberá uma cópia do trabalho realizado. Disponho-me a responder quaisquer dúvidas sobre o estudo. Meu e-mail é: barbaradoutorado2016@gmail.com, celular: (031) 8798-4268.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine em duas vias, ao final deste documento, sendo uma via para você e outra para o pesquisador.

Atenciosamente,

Bárbara Lima Giardini (Pesquisador)

Local e Data:

Matrícula: 103070032

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e que concordo em participar.

Assinatura do participante:

Local e Data:

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
COORDENADORA UFPE

Prezada Senhora,

Sou estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “Resultados e efeitos da formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em município mineiro de médio porte”, sob orientação da Professora Beatriz de Basto Teixeira.

Minha tese tem como objetivo analisar os resultados e efeitos da formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de acordo com a opinião de egressos dos cursos desse Programa.

Você está sendo convidada a participar da pesquisa, de forma voluntária, respondendo, por escrito, questões relacionadas ao tema da mesma. Caso deseje, você tem liberdade para se desligar da pesquisa a qualquer momento.

Informo que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins de estudos acadêmicos. Ao final, você receberá uma cópia do trabalho realizado. Disponho-me a responder quaisquer dúvidas sobre o estudo. Meu e-mail é: barbaradoutorado2016@gmail.com, celular: (031) 8798-4268.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine em duas vias, ao final deste documento, sendo uma via para você e outra para o pesquisador.

Atenciosamente,

Bárbara Lima Giardini (Pesquisador)

Local e Data:

Matrícula: 103070032

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e que concordo em participar.

Assinatura do participante:

Local e Data:

APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DO NOME COORDENADORA
NA UFJF

Pelo presente instrumento, eu, Luciane Manera Magalhães, Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, autorizo o uso do meu nome na pesquisa de doutorado de Bárbara Lima Giardini, da qual participei na condição de entrevistada, sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Juiz de Fora, 02 de maio de 2016.

LUCIANE MANERA MAGALHÃES

APÊNDICE J – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DO NOME COORDENADORA
NA UFPE

Pelo presente instrumento, eu, Telma Ferraz Leal, Professora da Universidade Federal de Pernambuco, autorizo o uso do meu nome na pesquisa de doutorado de Bárbara Lima Giardini, da qual participei na condição de entrevistada, sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Recife, 02 de maio de 2016.

TELMA FERRAZ LEAL

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO

Perfil Pessoal e Profissional**Sexo:*** _

- Feminino
 Masculino

Idade:* _

- até 20 anos
 21 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 acima de 61 anos

Formação em nível superior (graduação):* _

- Pedagogia
 Normal Superior
 Outras licenciaturas
 Bacharelado
 Não possuo

Modalidade da formação de nível superior (graduação):* _

- Presencial
 Semipresencial
 A distância
 Não possuo formação em nível superior

Natureza da Instituição onde realizou o curso superior (graduação):* _

- Federal
 Estadual
 Particular
 Confessional ou comunitária
 Não possuo curso superior (graduação)

Ano de conclusão do curso superior (graduação):* _

- até 1996
 de 1997 a 2007

- de 2008 a 2015
- Não possuo cursos superior (graduação)

Formação em nível superior (pós-graduação): * _

- Especialização
- Mestrado Acadêmico
- Mestrado Profissional
- Doutorado
- Não possuo

Tempo de experiência profissional na área de educação: * _

- de 0 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 40 anos

Tempo de experiência profissional como regente de turma (docente): * _

- de 0 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 40 anos

Tempo de experiência profissional no ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º ano escolar)* _

- de 0 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 40 anos

Número de escolas em que trabalha na educação básica: * _

- 1 escola

- 2 escolas
- 3 escolas
- acima de 3 escolas

Quantidade de turnos em que trabalha na educação básica:* _

- 1 turno
- 2 turnos
- 3 turnos

Horas semanais trabalhadas como docente na educação básica:* _

- até 12 horas
- 13 a 20 horas
- 21 a 30 horas
- acima de 30 horas

Nível(is) de ensino em que atua na educação básica:* _

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Infantil e Fundamental
- Infantil e Médio
- Fundamental e Médio
- Infantil, Fundamental e Médio

No total, quantos alunos você tem na educação básica?* _

- menos de 20 alunos
- de 21 a 40 alunos
- de 41 a 60 alunos
- de 61 a 100 alunos
- de 101 a 150 alunos
- de 151 a 200 alunos
- acima de 200 alunos

Exerce outra ocupação profissional?* _

- Não. Apenas Docente.
- Sim. Possuo outro cargo na área da educação.
- Sim. Possuo outra atividade fora da área da educação.

Assinale a renda recebida por você na função docente na educação básica.*_

- até 3 salários mínimos
- entre 3 e 5 salários mínimos
- entre 5 e 7 salários mínimos
- entre 7 e 10 salários mínimos
- acima de 10 salários mínimos

Situação Profissional na educação básica: *_

- Contratado/Temporário
- Concursado/Efetivo

Informações Gerais

Quantidade de cursos de formação de professores realizados em seu município nos últimos 5 (cinco) anos em que você participou: *_

- 0 (zero)
- 1 a 3
- 4 a 6
- 7 a 10
- acima de 10

Você participou do Pró-Letramento? *_

- Sim
- Não

Seu interesse em participar de momentos de formação de professores, principalmente, se deve a/ao: *_

- Orientação da Secretaria Municipal de Educação
- Orientação da equipe escolar (diretores e coordenadores pedagógicos)
- Oportunidade de melhorar a prática docente
- Possibilidade de aumento de salário e avanço na carreira
- Gosto pelo estudo
- Nenhuma das alternativas

Normalmente, o(s) curso(s) de formação docente acontece(m) em qual período? *_

- Horário de Trabalho Docente
- Extra Turno

Em sua opinião, qual principal característica deve possuir um curso de formação de professores para que possa contribuir para a melhoria da prática docente. *_

- Abordar conteúdo em que o professor apresenta dificuldade

- Apresentar novas propostas de trabalho, novas metodologias, novos recursos
- Promover troca de experiência entre os pares
- Possuir formadores com competência na área de formação
- Possibilitar condições adequadas de estudo, ou seja, formação realizada dentro da carga horária docente
- Promover valorização e incentivo na carreira docente

Qual(is) curso(s) do Pacto você realizou?* _

- Linguagem
- Matemática
- Linguagem e Matemática

Avaliação do PNAIC

Pensando no(s) curso(s) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que você realizou responda ao(s) quadro(s) abaixo. Se você realizou apenas o Curso de Linguagem marque uma opção de resposta para cada indicador do quadro Curso de Linguagem. Você deve responder apenas ao quadro Curso de Linguagem. Se você realizou apenas o Curso de Matemática marque uma opção de resposta para cada indicador do quadro Curso de Matemática. Você deve responder apenas ao quadro Curso de Matemática Se você realizou ambos os cursos, marque uma opção de resposta para cada indicador do quadro Curso de Linguagem e uma opção de resposta para cada indicador do quadro Curso de Matemática, ou seja, responda aos dois quadros a seguir.

CURSO DE LINGUAGEM Avalie o Curso de Linguagem caso você tenha participado dele. Marque a alternativa que expresse sua opinião sobre cada uma das afirmativas abaixo.

	Ótimo	Bom	Razoável	Ruim	Péssimo
Cumprimento dos objetivos propostos pelo Curso	<input type="radio"/>				
Compensação de fragilidades da formação inicial (graduação)	<input type="radio"/>				
Discussão de conhecimentos novos	<input type="radio"/>				
Aproveitamento da experiência anterior como docente	<input type="radio"/>				
Autonomia docente no desenvolvimento do curso	<input type="radio"/>				
Valorização dos conhecimentos que o docente já possui	<input type="radio"/>				
Aprendizagem com os colegas professores	<input type="radio"/>				
Colaboração entre os cursistas no processo de formação	<input type="radio"/>				
Equilíbrio entre teoria e prática	<input type="radio"/>				
Ênfase nos problemas/desafios da prática docente	<input type="radio"/>				
Conteúdo dos cursos	<input type="radio"/>				
Aplicabilidade dos conteúdos abordados na sala de aula	<input type="radio"/>				

	Ótimo	Bom	Razoável	Ruim	Péssimo
Metodologia coerente com a formação de adultos	<input type="radio"/>				
Materiais didáticos – livros, apostilas, material produzido pelos orientadores	<input type="radio"/>				
Recursos didáticos (data-show, vídeos, lousa, ambiente virtual)	<input type="radio"/>				
Atividades avaliativas do curso	<input type="radio"/>				
Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso	<input type="radio"/>				
Atividades que promovem a reflexão sobre a prática docente	<input type="radio"/>				
Rendimento/desempenho no curso	<input type="radio"/>				
Conhecimento do assunto/conteúdo pelos orientadores de estudo	<input type="radio"/>				
Postura didática adequada dos orientadores de estudo	<input type="radio"/>				
Orientadores de estudo favoráveis ao diálogo, à troca de experiência	<input type="radio"/>				
Número de cursistas por turma	<input type="radio"/>				
Horário de realização dos cursos	<input type="radio"/>				
Frequência/periodicidade dos encontros	<input type="radio"/>				
Tempo de duração do curso	<input type="radio"/>				
Espaço físico	<input type="radio"/>				
Satisfação pessoal por ter participado por curso	<input type="radio"/>				
Melhoria na prática pedagógica docente	<input type="radio"/>				
Seu engajamento/comprometimento com o curso	<input type="radio"/>				
Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)	<input type="radio"/>				

CURSO DE MATEMÁTICA Avalie o Curso de Matemática caso você tenha participado dele. Marque a alternativa que expresse sua opinião sobre cada uma das afirmativas abaixo.

	Ótimo	Bom	Razoável	Ruim	Péssimo
Cumprimento dos objetivos propostos pelo Curso	<input type="radio"/>				
Compensação de fragilidades da formação inicial (graduação)	<input type="radio"/>				
Discussão de conhecimentos novos	<input type="radio"/>				
Aproveitamento da experiência anterior como docente	<input type="radio"/>				
Autonomia docente no desenvolvimento do curso	<input type="radio"/>				
Valorização dos conhecimentos que o docente já possui	<input type="radio"/>				
Aprendizagem com os colegas professores	<input type="radio"/>				
Colaboração entre os cursistas no processo de formação	<input type="radio"/>				
Equilíbrio entre teoria e prática	<input type="radio"/>				
Ênfase nos problemas/desafios da prática docente	<input type="radio"/>				
Conteúdo dos cursos	<input type="radio"/>				
Aplicabilidade dos conteúdos abordados na sala de aula	<input type="radio"/>				
Metodologia coerente com a formação de adultos	<input type="radio"/>				
Materiais didáticos – livros, apostilas, material produzido pelos orientadores	<input type="radio"/>				
Recursos didáticos (data-show, vídeos, lousa, ambiente virtual)	<input type="radio"/>				
Atividades avaliativas do curso	<input type="radio"/>				
Avaliação que demonstre o desempenho docente no curso	<input type="radio"/>				
Atividades que promovem a reflexão sobre a prática docente	<input type="radio"/>				
Rendimento/desempenho no curso	<input type="radio"/>				
Conhecimento do assunto/conteúdo pelos orientadores de estudo	<input type="radio"/>				
Postura didática adequada dos orientadores de estudo	<input type="radio"/>				
Orientadores de estudo favoráveis ao diálogo, à troca	<input type="radio"/>				

	Ótimo	Bom	Razoável	Ruim	Péssimo
de experiência					
Número de cursistas por turma	<input type="radio"/>				
Horário de realização dos cursos	<input type="radio"/>				
Frequência/periodicidade dos encontros	<input type="radio"/>				
Tempo de duração do curso	<input type="radio"/>				
Espaço físico	<input type="radio"/>				
Satisfação pessoal por ter participado por curso	<input type="radio"/>				
Melhoria na prática pedagógica docente	<input type="radio"/>				
Seu engajamento/comprometimento com o curso	<input type="radio"/>				
Valorização docente (reconhecimento profissional e subsídio financeiro)	<input type="radio"/>				

Considerando sua participação no(s) curso(s) do PNAIC e sua prática docente, assinale a alternativa que corresponde ao seu comportamento em relação a cada uma das afirmativas.*_

	Já realizava antes do curso	Realizo melhor depois do curso	Passei a realizar a partir do curso	Não realizo
Realiza planejamento sistemático das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera os referenciais curriculares nacionais na elaboração do planejamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta segurança na condução da disciplina em função do domínio do conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera o contexto dos alunos no desenvolvimento do conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera matrizes de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Já realizava antes do curso	Realizo melhor depois do curso	Passei a realizar a partir do curso	Não realizo
referência para a seleção de conteúdos				
Atende às dificuldades individuais dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sabe lidar com as diferenças entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentiva a participação em aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversifica a dinâmica das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faz uso de novas tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalha na perspectiva de projetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove interação entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avalia constantemente os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza diversos instrumentos de avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discute os critérios e resultados da avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza os resultados da avaliação interna e externa para planejamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelece relacionamento satisfatório professor e aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelece relacionamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Já realizava antes do curso	Realizo melhor depois do curso	Passei a realizar a partir do curso	Não realizo
satisfatório professor e família				
Desenvolve trabalho com outros professores na perspectiva da transversalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicita apoio do coordenador pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa da gestão da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa de momentos de formação na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

- *_
- DECLARO QUE ENTENDI OS OBJETIVOS DA PESQUISA E QUE CONCORDO EM PARTICIPAR.

Nome Completo: *_