

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

FABIANA MAGALHÃES DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA - PNAIC - NO CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE SÃO  
JOÃO DEL-REI: IMPACTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

JUIZ DE FORA

2018

FABIANA MAGALHÃES DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA - PNAIC - NO CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE SÃO  
JOÃO DEL-REI: IMPACTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Ilka Schapper Santos

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Fabiana Magalhães da.

A formação continuada no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - no contexto da Superintendência Regional de São João Del-Rei : Impactos e desafios da formação em serviço / Fabiana Magalhães da Silva. -- 2018.

120 f.

Orientadora: Ilka Schapper Santos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

1. Formação continuada. 2. PNAIC. 3. Políticas públicas. 4. Alfabetização e letramento. I. Santos, Ilka Schapper, orient. II. Título.

**FABIANA MAGALHÃES DA SILVA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA – PNAIC - NO CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE  
SÃO JOÃO DEL- REI: IMPACTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

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

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Orientador (a)

---

Membro da banca

---

Membro da banca

Aos meus pais, exemplo de amor e dedicação.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer faz parte da arte de atrair coisas boas. A cada situação nova e desafiadora em nossa vida surge nosso amadurecimento e nossa evolução. Precisamos de desafios para que nossos potenciais possam emergir, e o mestrado não se mostrou diferente! Quanto desafio!

Mas, quando percebemos a importância da gratidão, percebemos que não somos vítimas ou reféns, mas possuímos responsabilidades por todas as nossas escolhas. Escolhi essa caminhada, e muitos foram aqueles que me ampararam e me acolheram pelo caminho. E hoje, reconhecendo que tudo que vem a nós vem para somar e nos tornar mais fortes, é dia de agradecer.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, autor de minha vida, que se faz presente a cada segundo. Um Deus de amor, um Deus de perto e não de longe.

Agradeço a minha orientadora, Prof. Dra. Ilka Shapper Santos pelas orientações, competência, confiança e disponibilidade.

A minha suporte acadêmica Helena pelo auxílio, paciência e pela forma carinhosa e educada de cada devolutiva dada.

Agradeço a meu pai, Oreste, grande motivador desta caminhada. Foi por ele que aceitei essa empreitada. À minha mãe, Sildete, exemplo de dedicação, melhor mãe do mundo. Aos dois agradeço por tanto amor, pelo incentivo e carinho.

Aos meus pequenos, Davi e Larissa, agradeço o carinho. A titia ama vocês! Flávia e Adriano obrigada pela torcida e incentivo.

Agradeço aos amigos e familiares que torceram por essa conquista e entenderam as minhas ausências ao longo desta caminhada. Em especial, a Carla pelas palavras de incentivo e a amizade sincera, exemplo de competência.

Aos amigos pelo quais fui presenteada ao compor a Equipe da SRE de São João del-Rei, muito obrigada a todos! Especialmente a Equipe Dire e Adriana Leitão que confiou no meu trabalho.

Aos colegas de mestrado, valeu percorrer essa caminhada com vocês. Em especial, a Dayane pelo companheirismo arrojado... Uma amizade que levarei para vida!

A Patrícia, obrigada pela amizade, compreensão e apoio ao longo do curso.

Ao presente que recebi de Deus: Marcinha, pessoa mais que especial, mais que amiga, que foi adentrando minha vida preenchendo espaços e tempos, me

ensinando a cada dia ser uma pessoa melhor. Obrigada pelo apoio e ajuda incondicional.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela oportunidade de participar do Mestrado Profissional.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.

Paulo Freire (1996, p. 24)



## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão apresentado discute a política de formação continuada denominada Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no contexto local da Superintendência Regional de Ensino São João del-Rei, apontando impactos e desafios da formação em serviço. O objetivo geral definido para este estudo foi analisar as contribuições da formação continuada, proposta pelo PNAIC, na prática pedagógica e perspectiva do professor alfabetizador. Os objetivos que nortearam essa pesquisa foram (1) descrever o processo de implementação e as ações advindas da Formação Continuada dos professores alfabetizadores promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e (2) propor ações a serem implementadas por gestores e equipe pedagógica das Superintendências Regionais de Ensino – SREs, que participaram do acompanhamento e implementação dessa política de forma a potencializar, nas escolas, as ações advindas de todo e qualquer programa de formação continuada direcionada aos alfabetizadores, ajustando, em tempo, as ações e estratégias que se fizerem necessárias para que tais programas atinjam seus propósitos nas salas de aulas. Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumentos para produção de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevista coletiva com seis professores alfabetizadores que lecionam em uma Escola Estadual de São João del-Rei e participaram do PNAIC. Com a análise dos dados foi possível destacar alguns pontos importantes que foram levantados pelos professores alfabetizadores a respeito da formação continuada do PNAIC no que diz respeito a sua dimensão estrutural como a falta de continuidade de participação nas formações e alterações na carga horária presencial; e na dimensão formativa como a expectativa dos alfabetizadores em relação as formações continuadas. A partir dos dados levantados na pesquisa de campo foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) objetivando propor ações a serem implementadas, por gestores com o apoio da equipe pedagógica da SRE, a fim de potencializar nas escolas, as ações advindas de formações continuadas como o PNAIC, e também instituir/fortalecer o espaço das reuniões pedagógicas como o lugar de formação continuada.

**Palavras-Chave:** Formação continuada. PNAIC. Políticas públicas. Alfabetização e letramento.

## ABSTRACT

The present dissertation was developed under the Professional Masters Program in School Management and Evaluation of Public Education (PPGP) from the Center of Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case introduced discusses the ongoing training on the Pact for Literacy at the Right Age – PNAIC - at regional context of the Regional Superintendence of São João del-Rei, it point to the impacts and challenges of in-service training. The general objective set for this study was to analyze the contributions of continuing education, proposed by the PNAIC, in the pedagogic practice from the literacy teacher's perspective. With the specific objectives was intended to (1) describe the implementation process and the actions arising from the Continued Training of literacy teachers promoted by the National Pact for Literacy at the Right Age - PNAIC, and (2) propose actions that shall be implemented by managers and pedagogical staff of the Regional Superintendence of Education - SRE, who participate in the follow-up and implementation of this policy in order to enhance, in schools, the actions arising from the continued training of literacy teachers, this and other programs, setting, time, actions, and strategies that are necessary for that training policies continued to reach their purposes in the classrooms. We used as methodology the qualitative research and how instruments for data collection the application of questionnaires and conducting a collective interview with six literacy teachers who teach in a State School in São João del-Rei and participated in the PNAIC. With the analysis of the data it was possible to highlight important points that were raised by the literacy teachers in respect of continuing education of the PNAIC in respect to its structural dimension as the lack of continuity of participation in the formations and changes in workload face-to-face; and in their formation as the expectation of literacy in relation to the continued training. From the data collected in the field research was proposed an Action Plan for Educational (PAE) to propose actions that shall be implemented by managers with the support of the pedagogical team of the BE, in order to enhance in schools, the actions arising out of continued training as the PNAIC, and also establish/strengthen the space of pedagogical meetings as a space for continued education.

**Keywords:** Continuing education. PNAIC. Ppublic policy. Literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

<b>Figura 1</b>	Mapa da SRE São João del-Rei .....	23
<b>Figura 2</b>	Organograma SRE .....	25
<b>Figura 3</b>	Organograma Avaliação PNAIC .....	45
<b>Figura 4</b>	Síntese da análise dos dados referentes à dimensão estrutural das formações PNAIC .....	90
<b>Figura 5</b>	Síntese da análise dos dados referentes a dimensão formativa das formações PNAIC .....	91

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Calendário de execução PNAIC/2015 UEMG .....	39
<b>Quadro 2</b>	Histórico de participação alfabetizadores no PNAIC- Escola “Gente Feliz” .....	66
<b>Quadro 3</b>	Perfil dos professores alfabetizadores - Escola “Gente Feliz” (2018) .....	69
<b>Quadro 4</b>	Ação 1.....	96
<b>Quadro 5</b>	Ação 2 .....	98
<b>Quadro 6</b>	Ação 3.....	101
<b>Quadro 7</b>	Ação 4.....	103
<b>Quadro 8</b>	Ação 5.....	104

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Estrutura da SRE de São João del-Rei quanto ao quantitativo de escolas, níveis e modalidades ofertadas .....	24
<b>Tabela 2</b>	Distribuição de turmas por turno na Escola “Gente Feliz” .....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANE	Analista Educacional
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATE	Técnico em Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
DIRE	Diretoria Educacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PEUB	Professor de Ensino e Uso da Biblioteca
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIMONTES	Universidade de Montes Claros

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
<b>1. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUPERINTENDENCIA REGIONAL DE ENSINO DE SÃO JOÃO DEL- REI .....</b>	<b>21</b>
1.1 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS AGÊNCIAS IMPLEMENTADORAS DO PNAIC: A SRE DE SÃO JOÃO DEL-REI .....	22
<b>1.1.1 A organização de trabalho da Equipe Pedagógica na Superintendência Regional de Ensino no contexto do PNAIC .....</b>	<b>28</b>
1.2 HISTÓRICO DO PNAIC .....	30
1.3 O PNAIC E OS EIXOS DE ATUAÇÃO .....	35
<b>1.3.1 Implementação do PNAIC - a formação continuada de professores alfabetizadores .....</b>	<b>37</b>
<b>1.3.2 A formação continuada dos professores alfabetizadores PNAIC e e as ações de monitoramento .....</b>	<b>42</b>
<b>2 O PNAIC E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: VISÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO .....</b>	<b>47</b>
2.1 UMA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA .....	48
<b>2.1.1 Definindo alfabetização .....</b>	<b>49</b>
<b>2.1.2 Definindo letramento .....</b>	<b>52</b>
<b>2.1.3 O que é, então, alfabetizar letrando? .....</b>	<b>54</b>
<b>2.1.4 Idade certa para alfabetização? .....</b>	<b>56</b>
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	57
2.3 METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO DE DADOS.....	61
<b>2.3.1 O cenário da pesquisa.....</b>	<b>64</b>
<b>2.3.2 Apresentação e análise dos dados da pesquisa.....</b>	<b>68</b>
2.3.2.1 Perfil dos professores alfabetizadores.....	69
2.3.2.2 A dimensão estrutural do PNAIC na percepção das alfabetizadoras ..	70
2.3.2.3 A dimensão formativa do PNAIC na percepção das alfabetizadoras ..	79
2.3.2.4 Algumas considerações.....	87

<b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÕES CONTINUADAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SRE DE SÃO JOÃO DEL-REI</b> .....	90
3.1 PAE: FORMAÇÃO CONTINUADA NO INTERIOR DA ESCOLA .....	92
<b>3.1.1 Núcleo de Apoio à Formação Continuada</b> .....	94
<b>3.1.2 Formação de especialistas da educação tendo em vista a organização das reuniões pedagógicas envolvendo discussões de temáticas abordadas pelo PNAIC</b> .....	97
<b>3.1.3 Estruturação da formação continuada em serviço nas reuniões pedagógicas</b> .....	100
<b>3.1.4 Criação de intercâmbio de troca de experiência entre escolas e professores e simpósios de formação</b> .....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
REFERÊNCIAS.....	109
APENDICE A.....	117
APENDICE B.....	119



## INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa que foi criado no ano de 2012, pelo Ministério da Educação, tendo como objetivo principal aperfeiçoar as condições para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade por meio de uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores. Dessa forma, o Programa defende que para a efetivação da alfabetização na idade certa é importante garantir aos professores alfabetizadores a motivação, o apoio e a capacitação necessários ao seu fazer pedagógico, oportunizando-lhes o acesso a materiais didáticos e pedagógicos e a instrumentalização para saber utilizá-los junto ao alunado da referida faixa etária.

O PNAIC, como política pública educacional, representa um compromisso formal, assumido pelos governos federal em parceria com o Distrito Federal, estados e municípios para a garantia ao direito à alfabetização plena de todas as crianças até 8 anos de idade. Isso significa um trabalho efetivo com a alfabetização estendendo-se do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Esse compromisso se apoia em quatro eixos de atuação: (1) formação continuada de professores alfabetizadores; (2) elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; (3) avaliações e gestão e (4) controle social e mobilização. Embora os quatro eixos dialoguem entre si, o programa tem centralidade na formação continuada dos professores alfabetizadores, uma vez que durante a formação abrem-se espaços férteis para discussão e socialização dos demais eixos.

O Manual do PNAIC (2012) defende a importância da formação continuada, enfatizando que “em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar” (BRASIL, 2012, p. 20). No entanto, salienta que há outros fatores envolvidos no processo de alfabetização:

(...) um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano (BRASIL, 2012, p. 20).

Neste sentido, compreende-se que a formação continuada proporciona a discussão da melhor utilização de recursos didáticos para efetiva promoção da aprendizagem da leitura e escrita, potencializando ainda, o uso dos materiais disponibilizados no âmbito do PNAIC. Assim como, tende a favorecer subsídios para as discussões dos indicadores educacionais produzidos pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), trazendo também à tona a importância da gestão, controle e mobilização social.

O Caderno de Formação do PNAIC (BRASIL, 2012) esclarece que os princípios da formação continuada presentes no ideário do Pacto são: prática da reflexividade; mobilização dos saberes docente; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento e colaboração. Esses princípios vão ao encontro das afirmações de Nóvoa (1991) que salienta ser importante a articulação da formação continuada à prática docente. Para isso, o autor português explica que é importante partir de uma ação reflexiva na prática e sobre a prática por meio de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando-se os saberes e experiências docentes. Nesse sentido, as formações precisam se organizar em torno de problemas estruturados, em projetos de ação pautados na realidade e no cotidiano escolar e não em conteúdos meramente teóricos e descontextualizados do dia a dia docente.

Diante desta perspectiva é importante assegurar a formação continuada ao professor alfabetizador, pois este possui papel importante para a sociedade, por ser ele quem “organiza um determinado conhecimento e dispõe de certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p.6).

A formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores pelo PNAIC teve início em 2013, ano em que se tratou especificamente da alfabetização e do letramento na disciplina de Língua Portuguesa. No ano de 2014, as formações focaram-se na alfabetização matemática e nos anos 2015 e 2016 a ênfase foi na interdisciplinaridade (BRASIL, 2017).

Conforme consta no Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2013), vários fatores influenciam o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja nas escolas ou nas redes de ensino e, dentre esses fatores, nesse documento são destacados os compromissos institucional e individual.

Os compromissos institucionais, segundo o Caderno supracitado, residem na promoção de espaços, situações, materiais adequados aos momentos de trabalho e

reflexão. A preocupação incide em uma formação que proporcione aos professores momentos de reflexão crítica acerca da prática e que impulsionem novas possibilidades de trabalho capazes de agregar valores em seu fazer pedagógico. O compromisso individual baseia-se na concepção que o professor participante das formações continuadas deve refletir que a formação se configura como oportunidade de crescimento profissional e pessoal, vislumbrando novas experiências e/ou novos caminhos, não sendo apenas uma formalidade institucional. (BRASIL, 2013).

Por acreditar na importância desses compromissos para os bons resultados das formações continuadas promovidas pelo PNAIC, salientamos ainda o papel das escolas e das equipes gestoras no campo desse compromisso institucional, principalmente no que se refere à proposição de espaços de discussão e diálogo. Acredita-se que o envolvimento de diferentes atores pode reverberar em uma consequente melhoria da alfabetização das crianças que ingressam no Ensino Fundamental e percorrem o Ciclo da Alfabetização.

Em São João del-Rei, nos anos de 2013 a 2016, os professores alfabetizadores da rede estadual de ensino tiveram participação expressiva nos encontros presenciais do PNAIC. Esses encontros aconteciam, conforme calendário pré-estabelecido, aos sábados, com duração de 8 horas. O público alvo das formações ofertadas pelo PNAIC eram apenas os professores alfabetizadores que lecionavam nas turmas do Ciclo da Alfabetização (1º ao 3º ano do E. F.), não contemplando diretamente os especialistas, diretores escolares e equipe pedagógica da SRE.

Estudar a formação continuada do PNAIC, na perspectiva dos alfabetizadores em São João del-Rei, é necessário para entender os desdobramentos e impactos desta política no exercício da docência desses profissionais. O desencadeamento deste estudo possibilita observar se os encontros favoreceram a interação entre teoria e prática, bem como indagar se esses favoreceram a relação entre os conhecimentos profissionais já trazidos pelos professores de forma a contribuir com significativas mudanças em suas respectivas práticas pedagógicas transformando ainda, as relações entre pares e instituição estabelecendo no âmbito escolar a cultura/prática formativa continuada para o alcance da meta de todo os alunos alfabetizados ao final do ciclo de alfabetização.

Entendendo que, para o êxito desta política, além do provimento dos encontros presenciais com os professores, é fundamental que haja no âmbito

escolar suporte pedagógico e espaços de interação onde seja contemplado o estudo, o planejamento das ações, a seleção de materiais pedagógicos a serem utilizados, assim como o estudo do diagnóstico e as adequações a realidade escolar.

Partindo do pressuposto de que há uma complexidade no processo de implementação do PNAIC em função do contexto e da atuação dos atores nele envolvidos, surge a questão: qual o impacto das formações continuadas propostas pelo PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores da SRE de São João del-Rei?

Deste modo, este trabalho objetiva analisar as contribuições da formação continuada, proposta pelo PNAIC, na prática pedagógica na perspectiva do professor alfabetizador. Como objetivos específicos pretendem: (1) descrever o processo de implementação e as ações advindas da Formação Continuada dos professores alfabetizadores promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e, (2) propor ações a serem implementadas por gestores e equipe pedagógica da Superintendência Regional de Ensino - SRE, que participam do acompanhamento e implementação desta política a fim de potencializar, nas escolas, as ações advindas da formação continuada dos alfabetizadores, deste e de outros programas, ajustando, em tempo, as ações e estratégias que se fizerem necessárias para que a política atinja seus propósitos nas salas de aulas.

O tema da presente proposta é motivado por minha trajetória profissional, uma vez que no período de 2013 a 2014 atuei como formadora do PNAIC pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Em 2015, oportunamente, atuei como orientadora de estudos junto aos professores alfabetizadores da rede estadual do Município de São João del-Rei. Nessa oportunidade, assisti tanto ao empoderamento alfabetizador desses profissionais, no que tange a uma maior autonomia para implementar novas práticas e estratégias de ensino da alfabetização a partir de uma melhor compreensão teórica do “como se ensina” e do “como a criança aprende”, quanto as dificuldades advindas do apoio técnico e pedagógico da gestão escolar. Como orientadora de estudos, por algumas vezes ouvi relatos sobre o distanciamento da equipe gestora das escolas diante das propostas desenvolvidas na formação com professores. As formações aconteciam aos sábados e não

abrangiam os Especialistas<sup>1</sup> das escolas e, segundo relatos das professoras, não eram abertos, nas escolas, espaços de debates sobre a formação.

Essas experiências fizeram-me refletir sobre os desafios colocados aos professores alfabetizadores, burocratas do nível de rua, ou seja, àqueles que “trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos” (Lotta, 2012, p.3), neste caso, os estudantes do ciclo da alfabetização, para o alcance do objetivo central dessa política: a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

Desde 2015 até os dias atuais, minha atuação é como Diretora Educacional da Superintendência Regional de Ensino SRE – São João del- Rei, onde coordeno uma Equipe de Analistas Educacionais que, entre outras ações, acompanham, monitoram e orientam o trabalho pedagógico nas escolas jurisdicionadas a essa SRE.

Acompanhando os termos de visita elaborados, em cada visita in loco nas escolas, realizada pela equipe pedagógica da SRE percebe-se que nas escolas de anos iniciais do município de São João del- Rei, o PNAIC não foi alvo de acompanhamento, pois nos relatos trazidos nos termos de acompanhamentos pedagógicos não há referências às atividades de ações advindas da formação propostas aos professores participantes do PNAIC. Assim como, não é perceptível, nos relatos, ações de fomento à participação e monitoramento de atividades propostas. Sendo assim, pelos relatos nos termos de acompanhamentos pedagógicos não é possível visualizar impactos advindos desta formação.

Tendo em vista a busca de respostas à problematização que proponho nesta dissertação, este texto encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, objetivando uma contextualização do caso em estudo, inicialmente apresentamos a estrutura organizacional das agências implementadoras a nível regional do PNAIC, focalizando no trabalho pedagógico da Superintendência Regional de Ensino e das equipes pedagógicas das escolas envolvidas. Em seguida apresentamos o Histórico do PNAIC, desde a motivação de sua elaboração, sua constituição como política pública e os atores envolvidos nesse compromisso, bem como os eixos de atuação e sua relevância para a implementação desta política com foco na formação continuada dos professores alfabetizadores para sua operacionalização.

---

<sup>1</sup> Em Minas Gerais denomina-se Especialista o supervisor e o orientador pedagógico das escolas.

No segundo capítulo, apresentamos as visões teóricas e práticas do processo de implementação do PNAIC, destacando os referenciais teóricos que dialogam com a perspectiva de uma política de alfabetização na “idade certa” e com a importância da formação continuada de professores alfabetizadores. Ainda neste capítulo foram apresentados os percursos metodológicos que foram utilizados na execução desta pesquisa. Para discorrer sobre os aspectos metodológicos foi utilizada a perspectiva sócio histórica cultural.

No terceiro e último capítulo construímos proposições que visam contribuir para adequações na execução das formações continuadas de alfabetizadores, assim como a proposta pelo PNAIC e, conseqüentemente, uma melhor efetivação das ações já propostas.

## **1. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUPERINTENDENCIA REGIONAL DE ENSINO DE SÃO JOÃO DEL-REI**

Ao aderir ao PNAIC, os entes federativos comprometem-se a alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em Matemática, e assumem as seguintes atribuições:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, s.d., p.11).

Percebe-se a vinculação do PNAIC à meta 5 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>2</sup> 2014-2024, que diz respeito à alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, e que nos retrata um grande desafio para a educação brasileira a ser superado na referida década. Desafio este já constatado pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que é vinculada ao PNAIC, e foi aplicada pela primeira vez em 2013. A ANA produz indicadores que contribuem para analisar as condições de escolaridade, cujo objetivo é aferir o nível de alfabetização e letramento e, também, das competências matemáticas dos alunos do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

Diante desse desafio, este capítulo objetiva apresentar o caso em estudo, descrevendo o PNAIC, sua contextualização e as agências implementadoras a nível regional, assim como a estrutura das formações continuadas que foram propostas para a SRE de São João del-Rei.

Assim, em primeiro plano, iniciamos com a apresentação da estrutura organizacional da SRE de São João del-Rei envolvendo seus atores e suas competências, salientando o papel exercido pela Equipe Pedagógica no fomento e acompanhamento de políticas públicas educacionais, em especial o PNAIC.

---

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) objetiva direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país e será melhor detalhado no decorrer deste trabalho.

Posteriormente, para proporcionar um conhecimento da estruturação do PNAIC, foi realizado um estudo documental baseado na pesquisa e análise dos marcos normativos de implantação do PNAIC e das portarias que apresentam a proposta de formação continuada. Foi feito levantamento dos documentos que proporcionassem o conhecimento da formatação e do contexto político e educacional que embasam a formulação e implementação desta política.

Destarte, é contextualizado o momento histórico em que foi criado o PNAIC, salientando que ele foi elaborado em atendimento à demanda de um alto índice de analfabetismo verificado entre as crianças em fase escolar. Em outra seção apresentamos os eixos de atuação do PNAIC priorizando a formação continuada e o acompanhamento desta ação. E por fim, indicamos quais os meios de monitoramento e avaliação propostos pela política de formação por acreditar que esses dão subsídios para direcionar novos encaminhamentos/ações na implementação do PNAIC.

### **1.1 A estrutura organizacional das agências implementadoras do PNAIC: A SRE São João Del-Rei**

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) organiza-se a partir do Órgão Central, localizado na capital mineira, e estrutura-se em uma divisão, estabelecida pela própria SEE/MG em 47 gerências denominadas Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

As Superintendências, segundo a SEE/MG, têm “por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (MINAS GERAIS, 2003). Cada SRE, que se divide em diretorias, setores e divisões, fica responsável por um quantitativo de municípios e suas respectivas escolas estaduais, dando apoio e assessoria, também à rede municipal e às escolas particulares.

A SRE de São João del-Rei localiza-se no Território das Vertentes, a 185 Km da capital mineira. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da SRE São João del-Rei (2007), desde 1958 a cidade de São João del-Rei sedia uma gerência educacional. Sendo que foi em 1958 a criação, pelo Decreto nº 5433 de 8 de julho de 1958, do Agrupamento de Inspeção Seccional de Ensino, que passou em 1964



ser denominada 21ª Delegacia Regional; posteriormente intitulada 34ª Superintendência Regional de Ensino e, atualmente, Superintendência Regional de Ensino São João del-Rei.

A SRE São João del-Rei responsabiliza-se por acompanhar 19 municípios a ela jurisdicionados, conforme pode ser observado no mapa abaixo:

**Figura 1:** Mapa da SRE São João del-Rei



**Fonte:** SRE São João del-Rei, 2017.<sup>3</sup>

Nesses 19 municípios, há um total de 40 escolas estaduais que são diretamente acompanhadas pela SRE nas questões financeiras, de recursos humanos e pedagógicos. A SRE também se responsabiliza por assessorar e orientar as escolas da rede municipal de ensino, escolas particulares e APAES.

A rede estadual da SRE São João del-Rei oferece a educação básica regular, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissionalizante (que no ano de 2017, estava sendo ofertada em duas escolas estaduais). Dentre as escolas estaduais tem-se ainda um Conservatório Estadual de

<sup>3</sup> Disponível em: <http://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br>. Acesso em set/2017

Música, um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), além de uma escola prisional. A tabela 1 explicita a estrutura das escolas estaduais vinculadas a SRE:

**Tabela 1:** Estrutura da SRE de São João del-Rei quanto ao quantitativo de escolas, níveis e modalidades ofertadas:

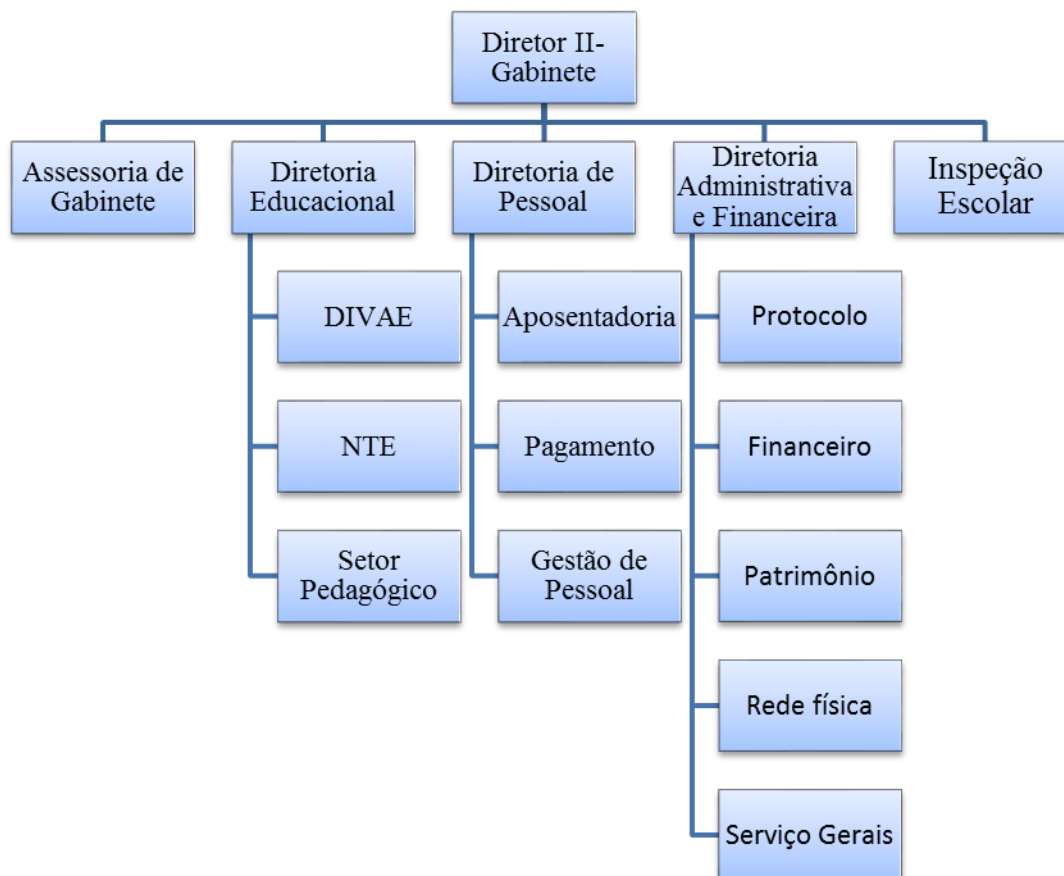
<b>Nº DE ESCOLAS ESTADUAIS / NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO OFERTADAS</b>	
Ensino Fundamental ao Ensino Médio	06
Ensino Fundamental (apenas anos finais) e Ensino Médio	22
Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais)	05
Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano)	03
Apenas Ensino Médio	01
Conservatório de música	01
Apenas Educação de jovens e adultos	02
Total:	40

**Fonte:** Elaboração própria

A Rede Municipal de Ensino responsabiliza-se pelo atendimento de toda a demanda da Educação Infantil e de grande parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a rede estadual é responsável pelo atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental em 15 escolas. Dessas, 11 estão localizadas no município de São João del-Rei, cidade sede da SRE.

Quanto à organização interna da SRE São João del-Rei, seu quadro de funcionários abrange cerca de 80 servidores efetivos, excetuando-se apenas as ajudantes de serviços gerais, que são designadas, e os vigilantes, que são terceirizados. A SRE divide-se em três diretorias às quais se vinculam alguns setores, além da inspeção escolar e dos funcionários ligados diretamente ao Gabinete. O organograma, figura 2, demonstra essa organização:

**Figura 2 - Organograma SRE**



**Fonte:** Elaboração própria, a partir do Site SEE/MG

Essa organização permite inferir que a SRE consegue, em grande parte, atender às demandas advindas das escolas da rede estadual, pois sua divisão contempla os diversos segmentos e estes apoiam as escolas na gestão financeira, administrativa e pedagógica.

É importante considerar, dentro da SRE, a relevância do papel exercido pela Diretoria Educacional nos aspectos relativos ao acompanhamento pedagógico das formações continuadas do PNAIC, pois essa equipe responsabiliza-se também, pelo fomento e organização de capacitações e formações docentes.

Como se pode ver a seguir, o Decreto Estadual nº 45914, de 16 de fevereiro de 2012, define como competências das diretorias educacionais (DIRE):

Art. 74-A. A Diretoria Educacional tem por finalidade coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Informações e Tecnologias Educacionais, competindo-lhe:

- I - organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar;
- II - orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações;
- III - acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas;
- IV - assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo;
- V - monitorar e avaliar a execução dos programas de apoio ao aluno;
- VI - coordenar a realização dos exames supletivos;
- VII - orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras;
- VIII - implementar o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP – nas escolas estaduais;
- IX - promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem;
- X - acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica;
- XI - promover o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada; e
- XII - articular, com os municípios, ações para o desenvolvimento da educação infantil e ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2012).

Como evidenciado pelo decreto, a DIRE possui atribuições pedagógicas bem definidas que se enquadram ao acompanhamento sistemático a qualquer programa e/ou ação pedagógica proposta a nível estadual. Como o PNAIC é um pacto federativo assinado, também, pelo governo de Minas Gerais fica explícita a necessidade de um monitoramento, por parte dos Analistas, das ações implementadas nas escolas e na formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores.

É também papel das figuras do diretor da SRE e do Diretor Educacional, responsáveis pela DIRE, organizar a Equipe para atender as escolas, diante do estabelecimento das competências contempladas pelo Decreto em cada SRE.

Nesse sentido, informamos que a Equipe Pedagógica da SRE São João del-Rei é composta por 9 Analistas Educacionais (ANE<sup>4</sup>) e um Técnico em Educação

---

<sup>4</sup> Analista educacional: cargo efetivo que para ingresso exige-se formação em nível superior. A equipe pedagógica da SRE de São João Del-Rei é composta por 5 analistas com formação em Pedagogia, 2 analistas formado em Psicologia, 1 licenciado em Letras e 1 licenciado em História.

Básica (ATE<sup>5</sup>). A referida Equipe organiza-se de forma a compor duplas de coordenação responsáveis pelos Programas e Projetos Institucionais da SEE/MG. Dentre os mesmos, destacamos o Projeto de Educação Integral Integrada, os Programas de Inclusão e Educação Especial, os Projetos ligados ao Ensino Médio e às Juventudes, os Programas de correção de fluxo, o PNAIC, a Educação de Jovens e Adultos, as ações ligadas ao trabalho com as diversidades, bem como outras ações e demandas que não compõem seu quadro de atividades de forma permanente.

Além de coordenarem, a nível regional, os Projetos e Programas, cada Analista responsabiliza-se pelo acompanhamento e monitoramento de 4 escolas estaduais. Desta forma, todas as escolas da SRE de São João del-Rei possuem um analista referência, que faz o acompanhamento pedagógico durante o ano letivo.

As redes municipais, quando demandado pelo município, recebem também assessoramento pedagógico da Equipe Pedagógica da SRE. No entanto, este assessoramento não ocorre de forma sistemática pela falta de mais recursos humanos. Contudo, teoricamente os analistas além de suas escolas referência possuem sob sua responsabilidade duas redes municipais de ensino.

Desde 2015, a escolha das escolas tem sido feita pelos próprios analistas, respeitando os critérios de perfil e experiências com os anos de escolaridade que a escola oferece. Dessa maneira, os analistas que possuem experiência com anos iniciais da alfabetização assessoram, na maioria das vezes, escolas que oferecem esta etapa de escolarização. Há também uma parceria entre a equipe e é comum um analista recorrer ao colega de trabalho quando, no decorrer do acompanhamento pedagógico nas escolas, surgem situações que demandam conhecimentos específicos de determinado projeto, ou modalidade e/ou etapa de ensino.

A proposta adotada pela SRE São João del-Rei objetiva que esse assessoramento pedagógico, realizado pelos analistas, seja feito, *in loco*, quinzenalmente. No entanto, alguns entraves como a falta de recursos e de transporte têm dificultado a realização do trabalho com essa periodicidade, provocando a diminuição da mesma para uma vez por mês e exigindo a utilização de recursos como e-mail, Skype, *hangouts*, *WhatsApp* e telefone que se tornam

---

<sup>5</sup> Técnico em educação básica: cargo efetivo que para ingresso exige-se formação em Ensino Médio. A equipe pedagógica da SRE de São João del-Rei é composta, também, por um ATE que possui o curso Normal Superior.

importantes ferramentas tecnológicas complementares de apoio para o monitoramento das ações pedagógicas junto às escolas.

Mensalmente são distribuídas para a Equipe Pedagógica as Pautas de trabalho, que são elaboradas pela coordenação e diretoria DIRE, objetivando nortear o assessoramento feito pelos analistas pedagógicos junto às escolas. Acrescentamos que todas as orientações, sugestões e relatos das ações realizadas pelas escolas, durante cada visita do analista, devem ser registradas em um Termo de Acompanhamento Pedagógico que é assinado pelo diretor e pelo Especialista da escola. Esse Termo embasa a elaboração da pauta de trabalho do mês subsequente e auxilia o atendimento às demandas específicas levantadas em cada instituição escolar.

#### 1.1.1 A organização de trabalho da Equipe Pedagógica na Superintendência Regional de Ensino no contexto do PNAIC

Em se tratando de PNAIC, em 2015, o Documento Orientador das ações de formação em 2015, disponibilizado pelo MEC, estabeleceu que deveriam haver critérios para organizar a escolha dos participantes, alfabetizadores, orientadores e formadores de estudo das formações. Essas orientações preconizavam a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, desenvolvida a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Salientam-se os critérios definidos para a escolha dos orientadores de estudo:

Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo selecionados entre os profissionais que atendam aos seguintes requisitos cumulativos:

I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;

II - ter sido tutor do Programa Pró- Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores;

III -ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

Na seleção dos orientadores de estudo, caso a rede de ensino não disponha de professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou participado do Pacto nos anos anteriores ou ainda por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento do cadastramento, a Secretaria de Educação deverá considerar o

currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:

I- ser profissional do magistério efetivo da rede;

II - ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;

III -atuar há, no mínimo, três anos nas séries iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

O profissional que atua na rede de ensino como coordenador pedagógico poderá participar da Formação na condição de orientador de estudos, cumpridos os critérios estabelecidos.

Os requisitos previstos deverão ser documentalmente comprovados pelo (a) orientador (a) de estudo no processo de seleção, devendo a Secretaria de Educação responsabilizar-se por sua guarda. (BRASIL,2015)

No entanto, divergindo-se um pouco destes critérios estabelecidos pelo Documento Orientador SEE/MG, através de Ofício Circular 060/2015, estabeleceu que a função de orientador de estudo poderia ser executada por analistas educacionais que compõem o quadro das equipes pedagógicas das SRE, como pode ser comprovado pela citação abaixo;

#### **A) ORIENTADOR DE ESTUDOS**

O Orientador de Estudos do grupo dos analistas da SER deve preencher os seguintes requisitos, cumulativamente, como critério de prioridade:

1. ser ANE efetivo, com lotação na Superintendência Regional de Ensino em que atuará como Orientador de Estudos;
2. ter participado do PNAIC 2013 e/ou 2014 como Orientador de Estudos ou Formador.
3. ter formação e/ou experiência comprovada na área da Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2015).

Essa prerrogativa na seleção de orientadores dava às equipes pedagógicas da SRE, especificamente aos ANE's, a possibilidade de participarem efetivamente das formações continuadas dos professores alfabetizadores.

No entanto, na SRE São João del-Rei nenhum analista educacional interessou-se em atuar no programa, pois, por não se tratar de um cargo de dedicação exclusiva, a maioria dos analistas atuam, também, como professores universitários. Esse fato que comprometia a disponibilidades de viagem, que era requisito para participação das formações de orientadores de estudo que aconteciam durante uma semana em Belo Horizonte. Outro fator que contribuiu para

a não adesão dos analistas foi a programação dos encontros com os professores prevista para acontecer aos sábados, com duração de oito horas. Por isso, as vagas foram ofertadas aos professores da rede estadual de São João del-Rei que atendiam aos critérios estabelecidos pelo documento orientador do MEC.

Ressalta-se, contudo, que a formação continuada do PNAIC deveria ser foco de orientações da equipe pedagógica nas visitas às escolas, no sentido de realizarem o monitoramento e o fomento à aplicação dos conhecimentos no fazer pedagógico e na promoção do diálogo entre a equipe gestora e equipe docente.

Assim, dentro das atribuições inerentes à Equipe Pedagógica da SRE, determinou-se que fosse fomentado, junto à equipe gestora das escolas, o desenvolvimento das ações propostas na formação continuada do PNAIC. A cada visita *in loco*, os analistas deveriam inteirar-se das atividades que haviam sido propostas nas formações presenciais, bem como acompanhar sua implementação nas salas de aula do Ciclo da Alfabetização.

Contudo, devido a não adesão dos analistas ao programa e o conseqüente distanciamento da equipe das formações presenciais, percebe-se, pela análise dos termos de acompanhamento pedagógico, que as atividades de monitoramento propostas pelo PNAIC não aconteceram ou foram feitas de forma muito superficial.

Salienta-se que o contato mais próximo do analista com a escola se dá através da figura do especialista escolar, ator que na maioria das vezes faz o elo entre os professores e os analistas. Por sua vez, os especialistas também não participaram das formações continuadas propostas pelo PNAIC, o que foi outro dificultador, pois em decorrência disso, não trouxeram demandas para que os analistas pudessem contribuir de forma efetiva na implementação das atividades propostas.

## **1.2 Histórico do PNAICc**

A formação continuada de professores destacou-se no cenário brasileiro, principalmente, a partir da década de 1990. E, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 foram apresentadas novas demandas para a formação de professores. É importante salientar que a LDB 9394/96, institucionaliza a formação continuada dos profissionais da educação. Assim, estabelece, em seu artigo 67, que:



Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] II –aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Juntamente, outras garantias foram estabelecidas, tais como ingresso na carreira exclusivamente por concurso público; piso salarial; período reservado, na carga de trabalho, para estudos, planejamento e avaliação e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Diante desta institucionalização, surgem políticas públicas que se direcionam para a formação continuada docente. Van Zanten (2011) refere-se a essas políticas como educativas definindo-as como “programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação” (VAN ZANTEN, 2011, p. 540).

A estruturação desses programas, tendo como foco a alfabetização e letramento nas formações continuadas para professores alfabetizadores, segundo Constant (2015) se deu a partir dos resultados das avaliações de larga escala que demonstravam resultados insatisfatórios em relação à alfabetização das crianças brasileiras. Esses dados reforçaram no ambiente educacional a preocupação com a alfabetização e a proposição destas políticas públicas como meios para extinguir o fracasso nesta etapa de escolarização.

Além disso, na década de 1990, consolidaram-se, no Brasil, alguns conceitos referentes à alfabetização, dentre eles o conceito de analfabetismo funcional. Estudos de Ribeiro (1997) indicam que o termo analfabetismo funcional teve seu uso instituído, no final dos anos de 1950, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e desde a década de 1990, passou a ser usado no Brasil principalmente por pesquisadores que participavam do programa sobre a educação na América Latina e Caribe promovido pela UNESCO.

Segundo Constant (2015, p.12) esse conceito refere a “uma complementação ao conceito de analfabetismo absoluto e em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de lecto escritura e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social”

A partir deste novo conceito, indicadores apontaram um alto índice de analfabetos funcionais, reforçando ainda mais a necessidade de reflexões acerca da alfabetização e letramento. Isso gerou, também, mobilizações acerca dos processos de formação continuada dos professores alfabetizadores.

Dessa forma, em 1998, com a elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares foi lançada a formação “Parâmetros em Ação” (tendo módulos específicos sobre a alfabetização), com o objetivo de ser uma formação continuada inicialmente oportunizada às regiões norte e nordeste, através do fomento de discussões que garantissem a sua implementação nas escolas dessas regiões.

Em 2000 foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) que foi estruturado a partir dos Parâmetros em Ação e, segundo Menezes e Santos (2001), tratava-se de um curso de formação continuada anual, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

O PROFA organizava-se a partir de parcerias entre o MEC, as universidades, as secretarias de educação e escolas justificando-se pela necessidade de oferecer apoio didático e metodológico sobre alfabetização aos docentes. As formações continuadas propostas pelo PROFA tinham como principal objetivo superar a:

formação inadequada dos professores e formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados, (...) favorecendo a socialização do conhecimento didático disponível, na época, sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 2001, p. 1).

Já em 2005, segundo dados do Ministério da Educação, foi instituído o Pró-letramento identificado “como um curso de atualização específico para professores que lecionam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, online<sup>6</sup>). Nesta formação, os educadores poderiam fazer um curso de alfabetização e linguagem e outro de Matemática, perfazendo uma carga horária de 120 horas cada área de formação, sendo que, inicialmente, esses cursos foram oferecidos apenas para as regiões norte e nordeste do Brasil.

Em 2006, com a regulamentação, pela Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, do Ensino Fundamental de 9 anos, no qual fora acrescentado mais um ano na fase

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/14870-abertas-1148-mil-vagas-em-cursos-de-formacao-continuada>. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

de alfabetização, tornando, assim, obrigatório o Ensino fundamental para as crianças a partir de 6 anos, foram pensadas novas políticas públicas educacionais.

Com a entrada antecipada das crianças no Ensino Fundamental, o MEC disponibilizou alguns documentos orientadores como: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004); “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009) e; “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007). Neste contexto, o Pró-letramento foi ampliado para todo o país intencionando:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2010, p.02)

Percebe-se que, com essas intenções, o Pró-letramento, realizado “pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios, por meio de adesão voluntária ao Programa” (BRASIL, 2007, p. 2) objetivava a melhoria da aprendizagem da leitura e escrita e matemática dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Seguindo a proposta do Pró-letramento, em 2013, foi lançado o PNAIC, objetivando assegurar os direitos de aprendizagem que compreendem a alfabetização e o letramento até o 3º ano do Ensino Fundamental, diferenciando-se do Pró-letramento que contemplava os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

O PNAIC foi instituído no dia 04 de julho de 2012 pela Portaria Nº 867 e em seu artigo 5º esclarece que as ações do Pacto têm por objetivo:

- I garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, Art. 5º).

Outro marco normativo do PNAIC é a Portaria nº1458 de 14 de dezembro de 2012, que define as diretrizes gerais e as categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do programa; a Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013 referente ao pagamento de bolsas do FNDE aos participantes do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; e a 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 aos participantes do Programa.

A partir de 2013, a cada ano, o MEC tem publicado novas Portarias que regulamentam a organização do PNAIC. Além das Portarias são publicados documentos orientadores que trazem as competências dos entes federados e informações que auxiliam na compreensão desta política, além de apresentarem a estrutura de organização do Programa.

O PROFA e o Pró-letramento apresentam pontos semelhantes que foram preservados na constituição estrutural do PNAIC no que se refere às formações continuadas. Dentre esses pontos podemos citar as parcerias entre o MEC, secretarias de Educação, Universidades e escolas.

É interessante perceber o PNAIC enquanto política pública e reconhecer quais são as fases que constituem tal política. Como colocado por Condé (2012), toda política pública é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem. Pode-se afirmar que o PNAIC foi formulado a partir de uma agenda, envolve diferentes instituições e atores, possuindo características de políticas *top/down* citadas por Condé (2012), que recorre a Dye (2009) que, por sua vez, defende como políticas que o caráter da agenda é bastante conhecido, porque deriva, particularmente, da força do poder constituído. Além dos referidos autores,

acrescentamos o conceito de política pública apresentado por Carvalho *et. al* (2010), segundo o qual esse modelo tem perspectiva em que a decisão política é autoritária, em um nível central. Mas, pode-se considerar, também, que de certa forma, na implementação do PNAIC tem-se o caráter *bottom/up*, pois no seu desenvolvimento, ao envolver atores que estão na ponta, estes contribuem com seu o redesenho. E, como defendido por Carvalho *et. al.* (2010) é a abordagem *bottom/up* que leva em consideração a complexidade do processo de implementação.

### **1.3 O PNAIC e os eixos de atuação**

O PNAIC apresenta uma concepção pedagógica que defende “[...] princípios educativos que visem garantir a todas as crianças os direitos de aprendizagem” (BRASIL e, 2012, p. 5); nesse sentido, objetiva incentivar os professores a considerarem “[...] o que as crianças sabem e o que precisam saber, bem como [a refletirem] sobre o que é necessário para ensiná-las e como elas aprendem” (BRASIL e, 2012, p. 5). Pautado também, no compromisso de assegurar a alfabetização plena a todas as crianças até 8 anos de idade, a proposta do PNAIC considera que uma criança alfabetizada precisa ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL,2017).

Esse conceito referente à alfabetização está presente nos materiais disponibilizados pelo PNAIC e embasa as discussões metodológicas que serão discutidas nas formações continuadas dos professores alfabetizadores. Faz-se importante salientar que a preocupação com a alfabetização está diretamente ligada aos conceitos de letramento e de inserção das crianças no mundo letrado.

Essa concepção justifica-se por resultados que apontavam, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) que entre os anos 2000 e 2010, alcançava-se uma taxa de alfabetização média, das crianças até 8 anos de idade, de 84,8%, mas evidenciavam-se grandes variações entre as regiões brasileiras.

Ao instituir o PNAIC, o MEC o define como sendo:

Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2012, p.7).

Nessa participação articulada, cada ente federado assume uma responsabilidade. Dentre elas, segundo dados do site do MEC (BRASIL, 2012), promover ações que auxiliarão na alfabetização de todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; comprometer-se a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; e no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Para tanto, o PNAIC apresenta quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, controle social e mobilização. O eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos, segundo o site do MEC (BRASIL, 2013) visa disponibilizar para as escolas livros didáticos, obras pedagógicas complementares, acervos de dicionários, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de Literatura e de pesquisa, obras de apoio pedagógico aos professores e jogos e softwares de apoio à alfabetização. Este eixo visa instrumentalizar as escolas oferecendo recursos que favoreçam a leitura e o letramento, assim como focalizar na distribuição de obras literárias por ano de escolaridade, o que contribui para a leitura deleite diária, uma das atividades que contribui com a formação leitora das crianças.

No eixo Gestão, Controle e Mobilização Social, reconhecem-se as instâncias que compõe a gestão do PNAIC como o Comitê Gestor Nacional, uma coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, uma Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal. Cada instância possui atribuições próprias no intuito de fomentar e mobilizar socialmente para as ações advindas desta política. Ainda neste eixo, destaca-se o SisPacto que é o sistema de monitoramento online disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012).

O eixo de Avaliação consiste nas avaliações internas processuais, na Provinha Brasil<sup>7</sup>, e na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) cujo objetivo é aferir o desempenho de todas as crianças que finalizam o Ciclo da Alfabetização (BRASIL, 2012).

O eixo de formação continuada dos professores alfabetizadores abrange os docentes que estavam atuando no 1º, 2º e 3º ano do Ensino fundamental e também nas turmas multisseriadas. Ressaltou-se, inicialmente, a discussão da Alfabetização e Letramento, focando, em 2014, a Alfabetização Matemática, posteriormente estendendo-se para as demais áreas do conhecimento trabalhando numa abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2017).

Relacionado a esse eixo, a Resolução Nº 4 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, assim como define as agências e agentes da formação, suas responsabilidades e atribuições.

Para ministrar a formação continuada dos professores, o PNAIC dispõe para os formadores, orientadores e alfabetizadores os Cadernos de Formação, que foram desenvolvidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em 2013, os Cadernos de Formação contemplaram discussões acerca da Língua Portuguesa, compondo um total de oito unidades, cada uma tendo um caderno específico. Em 2014, também foram apresentadas oito unidades focando a Alfabetização Matemática e, a partir de 2015, foram ampliadas as discussões para as demais disciplinas, fomentando um trabalho voltado para a interdisciplinaridade (BRASIL, 2015).

Entende-se que os eixos se articulam, mas ressalta-se novamente que o foco desta pesquisa é o eixo que diz respeito à formação continuada docente.

### 1.3.1 Implementação do PNAIC - a formação continuada de professores alfabetizadores

O PNAIC tem como um de seus eixos a formação continuada e como objetivo principal refletir, estruturar e melhorar a ação docente dos professores

---

<sup>7</sup> Extinta em 2017.

alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos, para tanto, que o objeto de pesquisa deste caso de gestão tem relação com o eixo temático Formação Docente.

A proposta de formação continuada dos professores alfabetizadores, ao ser elaborada, foi pensada para ter duração de dois anos, perfazendo uma carga horária anual de 120 horas. Os professores participantes deveriam, obrigatoriamente, estar lecionando nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental ou em turmas multisseriadas destes mesmos anos de escolaridade. Cada participante, desde que atendesse a esse critério e tivesse sido cadastrado no Censo Escolar do ano anterior, receberia como ajuda de custo uma bolsa de estudos. As orientações e diretrizes para recebimento da referida bolsa foi regulamentada pela Resolução MEC/FNDE 04 de 27 de fevereiro de 2013<sup>8</sup>. Nesta mesma Resolução são estabelecidas as atribuições das agências e agentes responsáveis pelo programa de capacitação (BRASIL, 2013).

A oferta das formações fica a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) que foram selecionadas pelo MEC. Nesta formação, apresenta-se a figura do Formador de Estudos, que está diretamente relacionado às IES. Os Formadores de Estudo são os responsáveis por ministrarem o Curso de Formação Continuada para os Orientadores de Estudos. Os Orientadores de Estudos, por sua vez, responsabilizam-se por ministrarem o repasse aos professores alfabetizadores. Outros agentes também se configuram como importantes atores na implementação das formações, como o coordenador-geral da IES, o coordenador-adjunto vinculado a IES, o supervisor vinculado IES; e os coordenadores das ações do PNAIC vinculados aos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2012).

Para as formações foram elaborados pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE materiais didáticos específicos, no entanto, houve atrasos nas impressões e muitos encontros formativos aconteceram sem a utilização física dos Cadernos, que subsidiam os conteúdos trabalhados junto aos professores alfabetizadores nas formações.

A IES selecionada pelo MEC, nos anos de 2014 e 2015, para ministrar a formação para os alfabetizadores da Rede Estadual de Minas Gerais foi a UEMG e, em 2016, houve um desmembramento do atendimento à rede estadual mineira entre

---

<sup>8</sup>Revogada pela Resolução 6/2016/CD/FNDE/MEC



outras seis instituições: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), além da própria UEMG, atendendo nos polos de Leopoldina, Passos e Belo Horizonte. Sendo assim, cada IES responsabilizou-se pelo atendimento das escolas estaduais de municípios determinados pela SEE/MG. Cada IES poderia, dentre as orientações do Ministério de Educação, gerenciar e organizar o cronograma de suas formações (BRASIL, 2012).

A SRE de São João de del-Rei, desde 2013, está vinculada à UEMG e as reuniões com Orientadores de Estudo aconteciam no polo de Belo Horizonte. Em 2015, por exemplo, as formações, que possuíam como tema norteador o trabalho interdisciplinar, tinham como meta desenvolver o trabalho em oito unidades. No entanto, foi oferecido um curso com carga horária menor devido ao atraso no início dos encontros presenciais e foram oferecidas formações que contemplaram apenas três das oito unidades. Neste ano a carga horária anual foi de 80 horas, conforme pode ser observado no cronograma a seguir:

**Quadro 1:** Calendário de execução PNAIC/2015 UEMG

<b>Atividades de formação com Orientadores de Estudo CH total: 100h</b>	<b>Encontros com Orientadores em BH</b>	<b>Período para a realização da formação com os professores alfabetizadores CH total: 80h</b>
<b>1º Encontro com Orientadores de Estudos: (16h)</b>	27 e 28/08 8h às 17h30min	29/08 a 16/09 (12h)
<b>2º Encontro com Orientadores de Estudos: (16h)</b>	17/09 e 18/09 8h às 17h30min	19/09 a 21/10 (16h)
<b>3º Encontro com Orientadores de Estudos (16h)</b>	22/10 e 23/10 8h às 17h30min	24/10 a 11/11 (12h)
<b>4º Encontro com Orientadores de Estudos (16h)</b>	12 e 13/11 8h às 17h30min	14/11 a 14/12 (12h + 8h Seminário de Encerramento)
<b>Seminário de Encerramento (16h)</b>	15/12 e 16/12 8h às 17h30min	-----
<b>Carga horária do Orientador de Estudo: 100h incluindo atividade extraclasse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 80h de atividades presenciais</li> <li>• 20h de outras atividades</li> </ul>		<b>Carga horária do Professor Alfabetizador 80h incluindo atividade extraclasse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 60h de atividades presenciais</li> <li>• 20h de outras atividades</li> </ul>

Fonte: Adaptado pela autora de documentos internos SEE/MG.

Como observado, os orientadores participaram de encontros realizados no Polo pela UEMG, perfazendo uma carga horária de 100 horas anuais. E das 80 horas destinadas à formação continuada aos professores alfabetizadores, 20 horas eram dedicadas à realização de outras atividades que deveriam ser realizadas nas escolas de atuação do professor.

Nesses encontros realizados com os Orientadores de Estudo as unidades de trabalho eram apresentadas e discutidas, de forma a subsidiarem os encontros com os professores alfabetizadores.

No ano de 2015, na SRE São João del-Rei, foram capacitados 60 professores alfabetizadores da rede estadual de ensino, divididos em três turmas, tendo para cada turma um Orientador de Estudo. Os encontros aconteciam em uma escola estadual, aos sábados, tendo duração de oito horas diárias. Tiveram início no mês de agosto de 2015 e o Seminário de Encerramento aconteceu em dezembro do mesmo ano. Foram trabalhadas a Unidade 1: “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização”; a Unidade 2: “A criança no Ciclo de Alfabetização” e; a Unidade 3: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.

As formações configuravam-se como momentos de reflexão da prática docente dos alfabetizadores e, nesse sentido, é fundamental considerar aspectos relacionados à formação continuada dos professores. Conforme Tardif (2000) os profissionais da educação precisam continuar no processo de atualização, e a profissionalização docente pode ser definida como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador. Lenoir (2006, p. 1319) corrobora com a ideia desse autor ao declarar que:

se entendemos que as práticas de formação docente devem abandonar as posturas prescritivas, descendentes e impositivas que buscam dizer e impor a verdade (como se deve ensinar, como ter práticas eficazes, como ser um bom professor etc.), devemos mais do que nunca partir da prática efetiva que acontece cotidianamente nas salas de aula e não de uma ideia preconcebida daquilo que ela é ou deve ser. É somente pagando este preço que a ação de formação terá influências sobre o agir do professor. (LENOIR, 2006, p. 1319).

A formação continuada, oferecida aos alfabetizadores, no âmbito do PNAIC, baseia-se na perspectiva ação-reflexão e ação, tentando aproximar conhecimentos

acadêmicos com a prática pedagógica. Sendo assim, a formação do PNAIC tenta trabalhar e explorar as características dos saberes profissionais, objetivando uma melhoria, tanto na atuação pedagógica, quanto nos resultados em desempenhos escolares dos alunos advindos do produto desta prática reflexiva.

Ao estudar as unidades propostas, o alfabetizador tem a possibilidade de dialogar com sua prática pedagógica agregando a ela valores e não apenas estudando teorias pedagógicas e didáticas. Ao encontro desta concepção Shigunov e Maciel (2009) afirmam que a formação do professor na perspectiva exclusiva do ensino, como único modo do saber-fazer pedagógico começa a mostrar-se insuficiente, inoperante e incipiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a articulação teoria-prática. Sendo uma das propostas que tem se feito presente é a de que a investigação seja conduzida dentro da própria prática pedagógica desenvolvida pelo professor, denominada de prática reflexiva.

Nessa organização temporal adotada, em 2015, em São João del-Rei, nas demais 20 horas, destinadas às atividades extraclasse relacionadas à formação continuada, entende-se como de elevada importância os momentos de estudos e reuniões proporcionados pelas escolas. Nesses encontros realizados nos locais de trabalho tem-se a oportunidade de socializar e operacionalizar as discussões feitas nos encontros presenciais. Nesse momento seria importante a participação de outros atores que não estão diretamente relacionados à formação, mas que exercem grande influência nas escolas sobre o trabalho pedagógico que é a equipe gestora, representada pela figura do Diretor Escolar e do Especialista de Educação que dentre suas diversas funções, a de “formador” de professores tem sua centralidade, indiscutível importância e relevância, pois quanto mais capacitado e motivado estiver o profissional mais envolvido ele estará com a aprendizagem de seus estudantes .

Ao conhecermos as trajetórias das formações dos professores e situar a política no tempo, verifica-se no PNAIC características que lhe são próprias, assim como aquelas que podem ser melhoradas ou corrigidas a partir de monitoramentos e avaliações precisos. Dessa forma, torna-se relevante discutir como é o monitoramento e quais indicadores educacionais estão relacionados com essa Política de Formação Docente. Vale destacar que o PNAIC está diretamente relacionado à Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e esta avaliação objetiva mensurar o desempenho escolar dos alunos do 3ºano do Ensino Fundamental

quanto aos níveis de alfabetização e letramento matemático. Indicadores estes que orientam a política de formação proposta pelo PNAIC.

Considerando os aspectos da formação continuada e seus desdobramentos Gatti (2012) ressalta que para uma boa pesquisa precisa-se definir a identidade, os conceitos, formas de investigação e abordagens a serem desenvolvidas, pois, trabalhando com esses conhecimentos terá melhor delimitação dos percursos a serem percorridos.

### 1.3.2 A formação continuada dos professores alfabetizadores PNAIC e as ações de monitoramento

No ciclo das políticas públicas, explicitado por Condé (2006), reconhece-se a importância do monitoramento para a correção de fluxo e replanejamento de ações. Neste sentido abordamos nesta seção como foi desenhado e efetivado o sistema de monitoramento e avaliação do PNAIC que poderia subsidiar possíveis correções de fluxo da política.

No desenho do PNAIC, assim como na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 que o institui, fica estabelecido o eixo Gestão e Mobilização Social. Como podemos visualizar a seguir, no artigo 10, inciso I, desta mesma portaria é caracterizada a constituição de um arranjo institucional visando à gestão das ações do PNAIC:

I – Constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

- a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;
- b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da Undime no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da (s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora (s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do Estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual (BRASIL,2012)

Apesar da existência desta, em Minas Gerais, não houve a implementação da Coordenação Institucional. Assim, ficou a cargo da Coordenação Estadual o importante papel articulador entre as instituições escolares da rede estadual e as instituições formadoras, organizando e apoiando na realização da formação dos professores alfabetizadores.

Quanto à gestão, supervisão e monitoramento do PNAIC na rede estadual de ensino, a SEE/MG, através de sua Coordenação Estadual do PNAIC, orientou através de Ofício Circular 179/2013:

As ações do Pacto devem ser desenvolvidas em absoluta coerência com nossa Legislação, Matrizes Curriculares e orientações pedagógicas (...), inclusive com o acompanhamento das Equipes Central e Regionais nas capacitações e visitas às Escolas. No espaço escolar, as propostas do Programa devem ser analisadas juntamente com os Professores Alfabetizadores e, se necessário, serem adequadas à realidade e necessidades de nossas escolas. (MINAS GERAIS, 2013)

Nesse sentido, como vimos na seção 1.1.1, foi dada às equipes regionais das Superintendências Regionais de Ensino a atribuição de acompanhar as formações do PNAIC, assim como fazer o monitoramento das ações propostas em visitas, *in loco*, às escolas.

Ainda se tratando da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, em seu artigo 10, era, também, previsto em seus demais incisos:

II – definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III – promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV – fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V – mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto (BRASIL, 2012).

Atendendo ao inciso II desta Portaria, a política de formação continuada do PNAIC propôs como sistema de monitoramento, a nível federal, um sistema online denominado SisPacto.

O SisPacto é o sistema de monitoramento do PNAIC, disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O objetivo maior deste monitoramento feito pelo governo federal justifica-se pelo controle dos pagamentos de bolsas de estudo a todos os atores envolvidos no processo das formações continuadas, que fazem jus a esse direito, além de também ser um instrumento de acompanhamento de efetivação das formações com controle da participação de todos os agentes, bem como, avaliação da metodologia da formação e da atuação didática dos atores envolvidos: supervisores, coordenadores, formadores, orientadores de estudos e professores.

Sendo assim, todos os atores que participam da formação continuada são avaliados, ou seja, são avaliados os professores alfabetizadores, os orientadores de estudos, os formadores de estudo, os coordenadores locais, e coordenadores gerais das IES. A dinâmica de avaliação pode ser visualizada pela figura abaixo:

**Figura 3:** Organograma Avaliação PNAIC



**Fonte:** Elaboração própria com base no Documento Orientador PNAIC 2015.

Neste sistema, os professores alfabetizadores, além de avaliarem seus orientadores de estudo e seus coordenadores locais, também se auto avaliam. A auto avaliação diz respeito à participação nas atividades propostas pelas formações, no sentido de que a qualidade da formação se baseia, também, no compromisso individual de cada professor alfabetizador que deve participar efetivamente das atividades propostas, ser assíduo e pontual.

Além das avaliações dos professores alfabetizadores referentes aos encontros presenciais, dentro do SisPacto são solicitadas algumas atividades e relatos referentes aos alunos alfabetizando. São essas atividades que se relacionam com a aplicabilidade, nas salas de aulas da alfabetização, da metodologia proposta nas formações como citado por Minatel (2015):

Outra forma de avaliação via SisPacto é disponibilizada aos professores alfabetizadores. Eles têm uma página destinada à avaliação dos estudantes. Na página, cada professor seleciona a (s) turma (s) de que é docente, preenche o perfil da turma e, posteriormente, a quantidade de alunos que atingiram ou não as capacidades ou habilidades elencadas para o ciclo de alfabetização. A proposta do MEC é ampliar a avaliação no sistema, com a introdução dos resultados da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) para cada turma de alfabetização. Dessa forma, o Sistema proporcionará condições de conhecer a realidade de cada turma de alfabetização e ampliar as possibilidades relativas à avaliação. Sendo assim, o SisPacto pode ser considerado um

sistema de controle das ações dos agentes envolvidos nas diferentes instâncias da formação. (MINATEL *et al.*,2015, p. 166).

Esses relatos permitem gerar para o sistema dados qualitativos sobre a formação e sua implementação, visando resultados de impacto na alfabetização dos estudantes do Ciclo da Alfabetização.

Além dos professores alfabetizadores se auto avaliarem e avaliarem os demais atores como orientadores e coordenadores, a plataforma permite, também, o monitoramento e a avaliação dos professores alfabetizadores pelos orientadores de estudo.

Essa avaliação em que o orientador avalia os professores alfabetizadores apenas diz respeito à participação e realização das atividades propostas pelo professor alfabetizador. Existe, também, uma complementação da avaliação por parte da coordenação local, dos formadores e da coordenação da IES responsável.

Assim, toda a avaliação é feita em dupla via, tanto os professores são avaliados como avaliam os demais atores; no entanto, os itens avaliados relacionam-se às atividades propostas nos encontros de formação, assim como, à efetiva participação nos mesmos.

Em 2016, o PNAIC passou por uma reformulação, sendo denominado de “PNAIC em Ação 2016”. Neste novo desenho há a entrada de novos atores na política que se divide em duas equipes: Equipe de Gestão, composta por um coordenador estadual, um coordenador Undime, coordenadores regionais e coordenadores locais; e a Equipe de Formação, composta pelo coordenador-geral da instituição de formação, coordenador adjunto, formadores, supervisores e orientadores de estudo. (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, o coordenador regional passa a ter a atribuição de, juntamente com o coordenador estadual e os demais coordenadores regionais, realizar o monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do PNAIC, assim como responsabilizar-se pela interlocução com as instituições formadoras e os coordenadores locais para identificar escolas para acompanhamento *in loco* dos trabalhos. (BRASIL, 2016).



## **2 O PNAIC E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: VISÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO**

No primeiro capítulo foram detalhados os atores e agências que se coo responsabilizam para a execução do PNAIC, sendo apresentado tanto em nível âmbito estadual quanto regional. Para isso, foram descritos a hierarquia e divisões que se organizam a SEE/MG e também as SRE's, bem como aspectos sobre as funções desempenhadas pela equipe pedagógica da regional.

Foi apresentada, também, uma descrição do PNAIC, como política, que é caracterizado como um Pacto Federativo entre municípios, estados, distrito federal e governo federal que objetivam alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano de escolaridade do ensino Fundamental. Este Pacto estrutura-se em quatro eixos norteadores que se interligam, sendo especialmente detalhado o eixo da formação continuada foco desta pesquisa. Buscou-se analisar, com essa descrição o contexto histórico que fundamenta a elaboração do PNAIC assim como, salientar a importância do acompanhamento na implementação e êxito desta política.

A formação continuada do professor alfabetizador prevista no PNAIC e o acompanhamento desta ação foram foco, também, no primeiro capítulo. Discorreu-se sobre a estrutura da formação, sua organização e atores envolvidos considerando que o MEC salienta a importância da interação de diferentes segmentos para exercer a tarefa complexa de uma formação continuada:

A formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do Programa (Caderno 1. PNAIC, 2013. p. 27).

Neste sentido, o segundo capítulo analisa como se deu o a estrutura da formação continuada dos alfabetizadores e como as discussões suscitadas nesta formação refletiram na implementação desta política nas escolas da SRE São João del-Rei e na atuação dos professores alfabetizadores.

Segundo Condé (2006) ao se pensar em uma política pública se faz necessário pensar em seus processos de monitoramento e avaliação, pois estas são etapas imprescindíveis para acompanhar sua implementação, verificando se os objetivos estão sendo alcançados, propondo, se necessário, ajustes e correções.

Para tanto, discorreremos, inicialmente, sobre o referencial teórico relativo à temática que embasará a discussão proposta nesta pesquisa, recorrendo-se a autores que debatem a política de alfabetização na idade certa e a formação continuada de professores alfabetizadores.

No decorrer deste capítulo será indicada a metodologia a ser utilizada na pesquisa, bem como os instrumentos de pesquisa de campo que subsidiarão as análises. Para o caso em estudo foi eleita uma escola estadual do município de São João del-Rei. Nesta escola serão pesquisadas quais as influências da formação continuada do PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores.

A partir deste estudo, de forma mais focalizada, recorreremos a autores que abordam nossa temática, a saber: Moraes (2013), Soares (2016), Tardif (2002) (2015), Gatti (2010), Magalhães (2016). Este referencial teórico se deve ao fato de que tais autores possuem estudos referentes à alfabetização e à formação continuada de professores que nos auxiliarão a atender os aspectos da política de formação continuada implementada pelo PNAIC e, ao mesmo tempo, subsidiarão reflexões acerca das ações de formação propostas por este programa.

Este capítulo se divide em quatro seções. Na primeira seção, pretende-se abordar a política de educação na idade certa, trazendo reflexões sobre a alfabetização e os apontamentos e discordâncias sobre uma idade certa para ser alfabetizado. A segunda seção apresentará discussões sobre a formação de professores, especificamente de professores alfabetizadores, e seus desafios e contribuições para a prática docente. Ainda neste capítulo, será apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa para a produção e análise dos dados levantados.

## **2.1 Uma política de alfabetização na idade certa**

À medida que as práticas sociais de leitura e escrita foram se tornando mais numerosas e complexas e passaram a exigir mais dos sujeitos – mais que as habilidades denominadas muitas vezes de codificação e decodificação – o conceito

de alfabetização se redefiniu, e o simples ensinar a ler e escrever passou a envolver novos processos e denominações. Surgiu, então, a dimensão da entrada na cultura escrita, o que se denominou Letramento.

No Brasil, o conceito de alfabetização ampliou-se ao longo do século passado, exemplo desta ampliação são as alterações no conceito de alfabetização utilizada nos Censos Demográficos. Até a década de 1940, alfabetizado era o indivíduo que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome. A partir dos anos 1950, passou-se a ter o conceito de alfabetizado para aquele indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples, e isto já foi um avanço! Significa então compreender como alfabetizado aquele que é capaz não só de ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial.

Atualmente os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo deverá ter não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita. Pode-se verificar, a partir deste exemplo, que com a extensão do conceito de alfabetização temos o conceito de letramento, do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Nas escolas, a ampliação do conceito da alfabetização também se manifesta, pois, alfabetizar não se restringe mais ao aprendizado das “primeiras letras”, mas envolve, também, saber utilizar a língua escrita nas diferentes situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos, o que implica na necessidade, então, de se alfabetizar letrando.

Atualmente há uma grande discussão acerca de como alfabetizar letrando, e há uma gama de autores que discorrem sobre esta temática e para melhor compreensão disso, discorreremos a seguir sobre os conceitos de alfabetização e Letramento.

### 2.1.1 Definindo alfabetização

A alfabetização pode ser entendida como um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios

alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Porém, salientamos não existir um consenso, entre os autores, sobre os conceitos de alfabetização.

Assim, para Soares (2003), alfabetização está diretamente relacionada a codificar e decodificar. Sendo que para ela alfabetizar é inserir o indivíduo no mundo da escrita através do aprendizado de uma “técnica”, ou seja, o aprender a ler e escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar o que, segundo ela, envolve também o aprendizado de habilidades como segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Para Ribeiro (2003, p.91), alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar (isso não significa que não haja lugar para percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo), e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, v.2, p.21).

Já a Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, enfatiza a alfabetização como foco da ação pedagógica nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, caracterizando que para que ser alfabetizado é preciso “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) (Brasil, 2017).

A BNCC enfatiza as particularidades do português do Brasil e indica que para que ocorra o processo de alfabetização é necessário que:

os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do

estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p.86).

A Base define, também, que “alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (BRASIL, 2017, p.86). Ou seja, a BNCC reconhece que a alfabetização se dá a partir de um longo processo e exige uma compreensão do funcionamento da escrita alfabética e um conhecimento de sua “mecânica”. (BRASIL, 2017)

Portanto, a alfabetização se volta para o domínio de um objeto de conhecimento específico que se constrói por meio de processos cognitivos e específicos, através de procedimentos de ensino também específicos.

No PNAIC, os Cadernos de formação trazem a definição do sistema alfabético como um sistema notacional, em consonância com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984) quando estas perceberam que para se apropriar da escrita o aluno “precisaria entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas)” (BRASIL, 2013. Un.1, ano 1, p.16).

Sendo assim, a concepção de escrita apresentada e defendida nas formações continuadas dos professores alfabetizadores baseia-se na compreensão de um “sistema de notação que, no caso, é alfabético”. (...) é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou “representa”, “grafa”) (BRASIL 2013 Un.1, ano 1, p.16). Ainda são definidas crianças alfabéticas como aquelas:

(...) que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos. As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros” (BRASIL, 2013. Un. 1, ano 3, p.14).

Neste sentido, concretiza-se o ensino da alfabetização como a ação de ensinar e aprender a ler e escrever, e para tanto o mesmo precisa ser organizado de forma sistemática, considerando que estamos tratando do ensino de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabética – ortográfica. E o domínio desta tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos

relacionados tanto ao funcionamento do sistema alfabético-ortográfico quanto às capacidades motoras e cognitivas de manipular os instrumentos e equipamentos necessários à escrita.

### 2.1.2 Definindo letramento

Muito se tem discutido sobre significados do letramento, mas algo parece ser comum a alguns autores (Goulart, 2001, 2002; Kleiman, 2001; Ribeiro, 1999; Soares, 2001, 2002, 2003): O conceito surge da necessidade de explicar algo que é mais amplo que alfabetização, ou seja, que vai além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita, uma vez que em sociedades grafocêntricas em que vivemos hoje, existem novas formas de uso social da leitura e da escrita, inclusive por aquelas pessoas consideradas analfabetas.

O termo *letramento* surgiu no discurso de especialistas nas áreas de Educação e das Ciências Linguísticas a partir da segunda metade dos anos 80. É uma palavra que tem origem na tradução da versão em inglês *literacy*, para a Língua Portuguesa que denota qualidade, condição ou estado. Portanto *literacy* é a condição de ser letrado.

No livro de Magda Soares “Letramento em Três Gêneros”, a autora aponta que o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual se precisava de um nome, um fenômeno que não existia antes ou se existia não nos dávamos conta dele. Para a autora, a partir deste fenômeno que se evidenciava não bastava apenas aprender a ler e escrever:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais: Não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento (SOARES, 2006 p.45-46).

Sendo assim, surgiu o termo letramento, como sendo parte do processo de aprendizagem inicial da escrita, que vem a ser o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso efetivo e adequado da leitura e da escrita nas práticas sociais em que a língua escrita esteja envolvida.

Para Magda Soares letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p.18).

Para Kleiman, por sua vez, letramento pode ser entendido “como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Letramento, aqui, é entendido enquanto produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvem as atividades de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nela é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, v.2, p.21).

A BNCC (2017) dialoga com os conceitos de letramento apresentado pelo PCN, e apresenta que precisam ser contemplados no trabalho pedagógico novos letramentos:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2017, p.67).

Nos Cadernos de formação do PNAIC é defendido o conceito, apresentado por Soares (1998), segundo o qual o termo *letramento* é a versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, reiterando-se que o trabalho com letramento deve “considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola” (BRASIL 2013 Un. 1, ano 1, p.16).

O letramento, portanto, envolve os mais diferentes usos da escrita na sociedade, indo desde uma apropriação mínima até a mais profunda da escrita. Letrada é, portanto, a pessoa que se integra, de forma significativa em eventos de letramento, e não aquele que se utiliza formalmente da escrita.

Atualmente não basta apenas ler e escrever. É preciso ir além da aprendizagem da escrita, da decodificação e codificação, é necessário praticar a leitura e a escrita, conscientemente.

### 2.1.3 O que é, então, alfabetizar letrando?

Ao pensar em uma proposta de alfabetização e letramento deve-se observar que estes são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, e ambos indispensáveis.

Assim, na ação pedagógica a alfabetização e o letramento, embora sejam objetos aprendidos e ensinados de modos diferentes, devem ser aprendidos e ensinados de maneira contextualizada, de forma a fazer sentido para os alunos e para que não se fragmente e desvirtue o fenômeno que é a aprendizagem inicial da língua escrita.

Para Soares (2004), alfabetização e letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p14).

Portanto, é necessário na alfabetização manter a totalidade do fenômeno (alfabetização e letramento) processos distintos, mas indissociáveis.

Soares (2004) conclui que a alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento que

(...) se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidade de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de



atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2004, p.16).

As formações continuadas do PNAIC oferecidas aos professores alfabetizadores contemplam a articulação entre os processos de alfabetização e letramento e os cadernos de formação apoiam-se em Soares (2004) quando essa propõe “reinventar a alfabetização”, isso é, “defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento” (BRASIL, 2013, p.19).

Dentro desta perspectiva, é necessário organizar uma proposta pedagógica de alfabetização para além de uma aprendizagem restrita do ler e do escrever. Isto é, não só analisar e compreender os processos específicos da alfabetização, mas também os de letramento, ou seja, não só analisar e compreender o sistema convencional da escrita, mas também os usos sociais da mesma.

É necessário, também, analisar e compreender os processos de interação entre o aprendiz e os objetos de aprendizagem, isto é, não só analisar e compreender a interação cognitiva do aprendiz com o sistema de escrita, mas também sua interação cognitiva e social com os usos e práticas sociais da leitura e da escrita.

Portanto, chamamos de alfabetização, de uma forma ampla, um processo que possui objetos de conhecimentos específicos. São essas especificidades que tornam os dois processos, alfabetização e letramento, diferentes e peculiares (não sendo independentes porque não podem estar separados, a exceção quando se configuram objeto de estudo e pesquisa).

A alfabetização deve ocorrer em meio à utilização de variados suportes e gêneros de escrita, assim como para diversos interlocutores, ou seja, o aluno deve apropriar-se do código escrito mantendo-se em constante contato com ele em práticas letradas reais do dia-a-dia. Sabendo então que desde o nosso nascimento estamos inseridos em práticas de letramento, qual é então, a idade certa para aprender a ler e escrever? Isso é o que conversaremos a seguir.

#### 2.1.4 Idade certa para alfabetização?

Após explicitação dos conceitos de alfabetização e letramento de forma a entender a perspectiva de alfabetização proposta para o PNAIC é importante trazer a discussão sobre a alfabetização na Idade Certa.

A proposta do PNAIC para a alfabetização, na perspectiva do letramento, considera que até a idade de 8 anos, ou seja, até o final do 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, seria a idade certa para estar-se alfabetizado. Mas qual seria a idade certa?

Considerando a alfabetização como um sistema complexo, a definição de uma idade certa ainda precisa ser debatida. Para Soares (2010) é possível que as crianças até os 8 anos se alfabetizem, quando há o esclarecimento para escolas e professores de quais são as habilidades a serem desenvolvidas na aprendizagem inicial da língua escrita. Para tanto, a autora defende que:

Essa explicitação das habilidades de leitura e de escrita que devem ser desenvolvidas no início da escolarização, de modo que a criança possa estar alfabetizada aos 8 anos, é uma contribuição fundamental para aprimorar a qualidade do ensino e é um instrumento para aprofundar a formação dos professores alfabetizadores, formação que deve ser uma prioridade para os gestores públicos (SOARES, 2010,p.36).

Nesse sentido, o PNAIC traz sua contribuição tanto na definição dos direitos de aprendizagem que devem ser garantidos no ensino do Ciclo da Alfabetização, assim como na formação continuada oferecida aos professores dentro desta proposta.

No entanto, a consideração acerca da alfabetização na idade certa ocorrer até os 8 anos de idade tem sido alvo de discussões. A 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular apresentou, diferentemente do PNAIC, a antecipação da alfabetização para o 2º ano de escolaridade, sendo justificado pelo então Ministro de Educação Mendonça Filho como um instrumento de equidade educacional: "A gente está gerando mais equidade, mais oportunidades às crianças mais pobres do Brasil. A classe média, por exemplo, consegue ter a criança alfabetizada numa idade anterior à média das escolas públicas", ressaltando ainda que "à medida que geramos essas diretrizes pela fixação desse comando na BNCC, estamos

assegurando o mesmo direito a todas as crianças. A boa alfabetização é a chave do sucesso para toda a vida educacional de crianças e jovens." (BRASIL, 2017<sup>9</sup>).

E assim a BNCC que foi homologada em dezembro de 2017, estabelece que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 57).

Apesar desta institucionalização, percebe-se a partir dessas discussões, que os autores ainda não conseguiram chegar a um denominador comum. Todavia o que se constata é que para se garantir a alfabetização, a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores precisa ser foco das políticas educacionais, assim como a valorização destes profissionais.

## **2.2 A formação continuada de professores alfabetizadores**

Indicou-se na seção anterior que para a garantia da alfabetização das crianças, é necessário pensar, além de diretrizes claras definindo habilidades a serem trabalhadas no Ciclo da Alfabetização, um enfoque na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, essa seção discorrerá sobre a formação continuada destinada a esses profissionais.

No Brasil, a formação continuada de professores vem sendo discutida como um instrumento de favorecimento da melhoria tanto para a qualidade da educação quanto do ensino.

Nas últimas décadas, com a universalização do ensino e conseqüentemente a expansão do quantitativo de matrículas na Educação Básica, este tema ganhou relevância nas pesquisas e nas propostas de políticas públicas educacionais, com a finalidade de reverter quadros de fracasso escolar ainda presentes nas instituições de ensino. Alguns autores, como Gatti (2003, 2008), Tardif (2014), Ferreira e Leal (2010), apontam a formação continuada como um caminho para a promoção da

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Acesso janeiro 2018.

equidade e qualidade educacional, por vezes apontado por indicadores educacionais como insatisfatório.

Assim, inicialmente é importante debruçar-se sobre as especificidades da formação continuada. Gatti (2008, p.57) afirma que nos últimos anos do século XX fortaleceu-se a ideia de uma atualização profissional constante, trazendo a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho. Dessa forma, a formação continuada passa a ser postulada como um aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Neste sentido, incorporaram-se também, nesta ideia de atualização constante, os profissionais da educação. Incorporação essa que exigiu de certa forma o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que dialogassem com esta demanda e respondessem a problemas característicos do sistema educacional brasileiro.

Gatti (2008) ainda afirma que é difícil se ter de maneira científica o conceito de formação continuada, pois são vários estudos educacionais a respeito.

Pinto (2009) nos traz a seguinte contribuição acerca da definição de formação continuada:

(...) toda e qualquer atividade do professor, posterior à sua formação inicial, dividido em dois modelos: o modelo formal, que são as aprendizagens ligadas a uma instância especializada, cuja missão é a transmissão do conhecimento sistematicamente organizado e o modelo informal, que busca a formação através da interiorização de saberes, saber comportamental, adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega, na interatividade com os alunos, no trabalho cotidiano, etc. (PINTO, 2009, p. 34).

A formação continuada do professor pode dar-se, pois, de modo formal, sendo oferecida de forma institucionalizada ou o próprio cotidiano profissional escolar pode contribuir para as práticas de formação continuada educacional. Gatti (2008), também, explicita práticas escolares que podem ser consideradas como formação continuada informal dos educadores:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas

que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Nesta perspectiva entende-se que as formações continuadas devem agregar tanto conhecimentos novos, quanto discutir as práticas cotidianas, pois nesse contexto relacionam-se teoria e prática e torna-se possível repensar o fazer pedagógico.

Conforme posto por Gatti (2003), por meio das formações continuadas os professores têm acesso a conhecimentos que não são incorporados apenas por processos cognitivos, mas também por processos socioafetivos e culturais. Ou seja, ao participar de formações continuadas os professores não apenas apropriam-se dos conteúdos ou teorias ensinadas, pois eles mobilizam os conteúdos e conhecimentos relacionados à sua prática pedagógica, tendo como referência seu cotidiano profissional e pessoal.

Neste sentido, Tardif (2014), traz considerações relativas à formação continuada no que se refere à prática docente: “não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”, ou seja, as formações continuadas para docentes devem ser pensadas de forma a articular a teoria e prática (TARDIF, 2014, p.234).

Tardif (2014) destaca, também, que “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIF, 2014, p.241). O autor pontua ser “estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais” (TARDIF, 2014, p.242).

Partindo deste pressuposto, a formação continuada ofertada pelo PNAIC propunha mobilizar saberes docentes, sendo uma contribuição para as reflexões dos processos de profissionalização docente.

Os cadernos de formação do PNAIC defendem a necessidade da garantia de formação continuada a todos os professores alfabetizadores da rede pública, tendo como referência a realidade da sala de aula (BRASIL, 2012). Ainda se salienta que

(...) é necessário definir as políticas de formação com base nos resultados das avaliações realizadas e garantir que 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 formativas (BRASIL, p.13, 2012).

Sendo assim, objetiva-se que as formações trabalhem e discutam conhecimentos relacionados à alfabetização e aos processos de ensino-aprendizagem, que valorizem a prática docente e dialoguem com situações problema ou cotidianas da sala de aula, destacando que os conhecimentos dos alfabetizadores não se finalizam com a conclusão do curso de graduação. Por isso, a perspectiva das formações do PNAIC reforça o entendimento de uma formação compreendida como um processo contínuo que considera a sala de aula, espaço fomentador de dúvidas e conflitos, como elemento de discussão coletiva e reflexões mais aprofundadas (BRASIL, 2012).

De acordo com Ferreira e Leal (2010), é necessário discutir que habilidades e conhecimentos são importantes para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas, tendo em vista a realidade da sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento de forma satisfatória.

Seguindo esta proposta, o PNAIC subsidia-se na perspectiva de ação-reflexão-ação e liga-se à concepção de uma avaliação progressista. De acordo com os cadernos de formação

Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados. (BRASIL, 2012, p.07).

Deste modo, percebemos a importância do acompanhamento das formações, não só pelos orientadores de estudo que ministram os cursos presencialmente, mas por profissionais que estão no ambiente escolar, participando dos momentos informais das formações continuadas (profissionais estes que compõe a equipe pedagógica da escola) e, também os analistas educacionais da SRE que fazem assessoramento pedagógico às mesmas.

### 2.3 Metodologia para a produção de dados

Nesta dissertação, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi um estudo de caso. Para Bogdan e Biklen (1994) pode-se considerar um estudo de caso como “observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimentos específico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89). No caso desta pesquisa, o estudo de caso baseou-se na participação de professores alfabetizadores na formação continuada ofertada pelo PNAIC, que estão inseridos num contexto escolar e que interagem entre si em momentos proporcionados pela organização institucional, como na sala de professores e nas reuniões pedagógicas.

Neste contexto, foi proposta uma investigação qualitativa, dentro de uma abordagem histórico-cultural, na tentativa de compreender as possíveis influências da formação continuada proposta pelo PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores. Chizzotti (2006, p.28) afirma que “o termo qualitativo implica partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Compartilhando dessa definição, a pesquisa qualitativa desenvolvida buscou encontrar os entendimentos atribuídos pelos professores alfabetizadores à formação continuada do PNAIC e interpretar os significados que esses atribuem a ela em sua prática pedagógica e nos espaços escolares.

Ao fundamentar-se em uma abordagem histórico-cultural recorre-se ao estudo de autores como Vygotski (1896-1934), Bakhtin (1895-1975) e também de seus seguidores que consideram o sujeito como participante de relações sociais, sendo um ser social, datado e histórico. Freitas (2002, p. 161) nos aponta as aproximações teóricas de Vygotsk e Bakhtin ao afirmarem que “o conhecimento na perspectiva desses autores, é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro, através da linguagem. Assim, da discussão entre uma ênfase no sujeito ou no objeto, emerge um sujeito interativo”.

Bakhtin (1992), por sua vez, apresenta o conceito de interação verbal, que se realiza por meio do diálogo, considerando que o emissor e o receptor não são caixas vazias de emissão e recepção de mensagens, diferentemente disso são seres sociais constituindo-se como sujeitos plenos que possuem qualidades necessárias as suas competências comunicativas e também valores de relação extralinguística.

Ainda segundo Bakhtin (1992, p.35-36), “a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível o homem fora das relações que o ligam ao outro”. E é nesta perspectiva que o autor defende a concepção de que a linguagem é dialógica, afirmando que o discurso não se dá de forma individual sendo construído a partir do/de contextos sociais, culturais ou históricos.

Tendo em vista a afirmação de que a linguagem é dialógica, é necessário mencionar a percepção de que as palavras “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 41).

Sendo assim, nesta pesquisa a opção pela perspectiva histórico-cultural se dá pelo fato de haver possibilidade dos alfabetizadores elaborarem conhecimento sobre objetos (neste caso, sobre as formações continuadas) em “processos necessariamente mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico” (GÓES, 1997, p.13). Essa abordagem auxiliará na perspectiva de proporcionar a interação tendo em vista os conhecimentos e impressões dos professores alfabetizadores acerca de sua experiência com as formações proporcionadas pelo PNAIC.

Considerando, também, que Bakhtin (2000) aponta que uma das características importantes da pesquisa qualitativa de base histórico-cultural é a atuação do pesquisador, destacamos que

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica o ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). (BAKHTIN 2000, p. 355).

Então, nesta pesquisa, partiu-se das concepções e percepções dos próprios professores alfabetizadores que atuam no Ciclo da Alfabetização, a fim de reconhecer como esses atores se identificam com as possíveis contribuições da formação continuada ofertada pelo PNAIC. Assim como, essas contribuições reverberam em suas ações no âmbito do interior da escola, principalmente nas



reuniões pedagógicas escolares, por essas serem espaços destinados e privilegiados para as discussões docentes. Foi considerada a importância de se construir saberes sobre o trabalho dentro de uma perspectiva dialógica e, para tanto se optou como instrumento metodológico a entrevista coletiva<sup>10</sup> (BAKHTIN 1995, 2003).

Kramer (2003) afirma que na entrevista coletiva é possível notar que embora o pesquisador/entrevistador seja responsável pelo encaminhamento e direcionamento das perguntas outros atores podem assumir este papel. Sendo esta característica que a diferencia, pois, os demais participantes da entrevista podem ocupar a posição de entrevistador, interromper, intervir, completar a resposta de seus pares, comentar e expor seus pontos de vista.

Ao descrever sua experiência com a utilização de entrevistas coletivas Kramer e Souza (2003) relatam que durante a sua realização o diálogo e a socialização de ideias acontecem com maior intensidade, uma vez que todos têm as possibilidades de ouvirem e serem ouvidos. Assim, a autora afirma que “nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostraram mais espontâneas, faziam perguntas umas às outras, mudando, portanto, de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador” (KRAMER, 2003, p. 73).

Para a entrevista coletiva foram elaboradas questões semiestruturadas, pois de acordo com Rosa e Arnoldi (2006, p. 30-31) as questões formuladas para uma entrevista semiestruturada permitem que o entrevistado

(...) discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes de confiabilidade. (...) As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 30-31).

A flexibilidade permitida por uma entrevista semiestruturada também é reforçada pela própria dinâmica da entrevista coletiva, visto que segundo Kramer (2007, p. 64) na entrevista coletiva “como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do

---

<sup>10</sup> O roteiro de entrevista coletiva consta como apêndice 1 desta dissertação.

poder e da posição hierárquica parecem diminuir” e desta forma os sentidos construídos na enunciação tornam-se integrados. Sendo a entrevista um dispositivo que se materializa em um texto co-construído pelos atores participantes, “um texto construído a várias mãos” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004).

O diálogo na entrevista coletiva se dá de forma em que a interação entre os participantes proporciona a fala e a escuta. As ideias podem ser expostas com maior intensidade, e o entrevistador pode colocar-se como mais um no grupo, sem, contudo, deixar de assumir a função de problematizador, estimulador, questionador e claro, observador (KRAMER, 2002).

Além da entrevista coletiva, tornou-se necessária a aplicação de um questionário<sup>11</sup> como fonte complementar de informações. Por meio deste buscou-se conhecer o público-alvo da entrevista coletiva, detalhando informações pessoais, profissionais e de formação inicial.

Segundo Oliveira (2007, p. 83):

O questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 2017, p.83).

Pretendendo descrever as características do grupo de professores alfabetizadores, o questionário, composto de 8 questões, sendo sete questões fechadas e uma aberta, foi aplicado, de forma presencial, pela pesquisadora, a todos os professores alfabetizadores que participaram desta pesquisa.

Na seção seguinte apresentaremos a escola selecionada para ser *lócus* desta pesquisa.

### 2.3.1 O cenário da pesquisa

A Escola “Gente Feliz”<sup>12</sup> foi selecionada para ser o *lócus* desta pesquisa uma vez que é uma escola estadual do município de São João del-Rei e possui, em

---

<sup>11</sup> O questionário consta como apêndice 2 desta dissertação.

<sup>12</sup> Nome fictício para preservar a identidade da escola

2018, se comparado a demais escolas que ofertam os anos iniciais no município, um número elevado de alfabetizadores do Ciclo da Alfabetização que participou das formações continuadas propostas pelo PNAIC desde 2013. A seleção também se deu por considerar que o histórico de participação das professoras no PNAIC, que foi diferenciado ao longo do período de 2013-2016, pode oferecer informações qualitativas sobre os impactos que são pretendidos por uma política pública de fomento à qualidade de alfabetização como o PNAIC.

A referida escola oferece apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e está localizada em um bairro periférico da cidade de São João del-Rei. Criada em 29 de março de 1963, começou suas atividades em 1964, num prédio metálico com apenas quatro salas de aula. Atualmente a escola funciona em dois prédios e conta, em sua infraestrutura física, com 10 salas de aula, um laboratório de computação, um pátio pequeno, um espaço para atividades recreativas e esportivas e um espaço verde contemplando uma horta.

Percebe-se, numa primeira observação da escola, um ambiente que condiz com os anos de escolaridade que são atendidos. Existem murais enfeitados de acolhida aos alunos, os jardins da entrada assim como as salas de aula e demais espaços são limpos e bem cuidados e possuem pintura conservada. A escola foi reformada recentemente, possui sala de professores que também é ocupada pela equipe de especialistas da educação. Na área administrativa há a secretaria e a sala do diretor. Os banheiros e o refeitório possuem estruturas adequadas.

A Escola “Gente Feliz” possui biblioteca com acervo literário para alunos, separados por ano de escolaridade, observando-se muitos livros advindos do PNAIC; e também um acervo paradidático para consulta e apoio aos professores. Na biblioteca, também, é realizada pela professora eventual e pela própria professora de Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB) intervenções pedagógicas com os alunos que apresentam defasagem de aprendizagem.

Em uma conversa com a direção da escola, a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa, foram feitos alguns questionamentos sobre aspectos importantes considerados pela gestão escolar. Sendo assim, pontuamos que, segundo relatado pela direção escolar, as relações da Escola com as famílias ocorrem de forma regular, demonstrando, assim, haver uma parceria e interação destas com a direção e equipe pedagógica. Além de participação em reuniões

pedagógicas e eventos escolares, a participação das famílias é notada, também, pelo segmento de pais, que compõem o Colegiado Escolar.

Em 2018, a escola possui 14 turmas, sendo 8 turmas do Ciclo da Alfabetização e 6 do Ciclo da Consolidação (4º e 5º anos). Neste ano, a instituição atende um total de 348 alunos em dois turnos, matutino e vespertino, distribuídos conforme Tabela 2:

**Tabela 2:** Distribuição de turmas por turno na Escola “Gente Feliz”

Turno Matutino	Alunos	Turno Vespertino	Alunos
5º.1 - Zivaldo	23	3º.1 - Ana Maria Machado	24
5º.2 - Ricardo Azevedo	23	3º.2 - Eva Furnari	24
5º.3 - Tatiana Belinky	24	2º.1 - Ruth Rocha	22
4º.1 - Lygia Bojunga	21	2º.2 - Regina Reno	22
4º.2 - Sylvia Orthof	21	2º.3 - Vivina de Assis	22
4º.3 - Cecília Meireles	21	1º.1 - Elias José	29
3º.3 - Mauricio de Souza	24	1º.2 - Mary França	30

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir dos dados SIMADE da escola.

Como observado, a escola oferece 2 turmas do 1º ano, 3 turmas de 2º ano e 3 turmas de 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Além destas turmas são oferecidas à comunidade escolar apenas 2 turmas de educação integral integrada, não contemplando, assim, todos os alunos matriculados no ensino regular.

O quadro de professores alfabetizadores é composto por 14 profissionais. Destes, 08 profissionais atuam nas turmas do Ciclo da Alfabetização, os demais atuam nas turmas do 4º e 5º anos, na biblioteca e na eventualidade.

Quanto à participação nas formações continuadas ofertadas pelo PNAIC, os profissionais da escola apresentam, conforme quadro 2, o seguinte histórico de participação:

**Quadro 2-** Histórico de participação alfabetizadores no PNAIC- Escola “Gente Feliz”

Professora Alfabetizadora	Ano de escolaridade que atuam	Participação formação continuada PNAIC			
		2013	2014	2015	2016
Alfabetizadora 1	3º	x		x	x
Alfabetizadora 2	3º				x
Alfabetizadora 3	2º	x	x	x	x
Alfabetizadora 4	1º	x	x	x	x
Alfabetizadora 5	3º	x		x	x
Alfabetizadora 6	1º				x

**Fonte:** Elaboração própria

Como se pode verificar com a ausência de dados não houve participação dos professores alfabetizadoras nas formações PNAIC 2017, o que foi debatido na entrevista coletiva como uma opção da direção escolar. A decisão foi justificada pela adesão ter sido proposta às escolas no final do ano de 2017 após uma greve de professores que estavam sobrecarregados com a reposição dos dias letivos, além de coincidir com várias atividades de encerramento do ano.

Podemos observar, também, a partir do quadro 2, que dois professores participaram em todas as formações ofertadas nos anos de 2013 a 2016 e os demais tiveram suas participações alternadas a cada ano.

A seleção dos sujeitos para participarem da entrevista coletiva se deu considerando todos os professores alfabetizadores da Escola “Gente Feliz” que atuam, em 2018, no Ciclo da Alfabetização, utilizando o critério de participação em pelo menos uma das edições de Formação Continuada do PNAIC.

A entrevista coletiva foi agendada previamente com as professoras, tendo o apoio direção da escola. A diretora escolar acolheu muito bem a pesquisa e a pesquisadora e, gentilmente nos cedeu como espaço a sala de professores e algumas horas que eram destinadas a uma reunião administrativa.

No dia 03 de maio de 2018, as 18 horas, conforme agendado, compareceram seis das setes professoras alfabetizadoras que foram convidadas, sendo que uma justificou a ausência por estar em licença médica. A desistência não causou impacto negativo na realização da entrevista coletiva, pois o grupo foi capaz de interagir de forma a demonstrar opiniões, divergências e consensos sobre a formação continuada.

Inicialmente, me apresentei falando da minha proposta de pesquisa e dos objetivos pretendidos com o meu trabalho. Posicionei-me como uma mediadora do diálogo justificando a escolha da metodologia de uma entrevista coletiva baseando-me, conforme Bakhtin (2003), na proposição de um estudo sobre fenômenos discursivos onde a língua, o sujeito, a história e a sociedade se inter-relacionam e conduzem a produção do discurso.

Ao apresentar meus objetivos, solicitei autorização para que participassem da entrevista coletiva. As professoras foram solícitas, leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, mas não permitiram que o momento fosse filmado, argumentando que já haviam trabalhado o dia todo e que não estavam

“bonitas” o suficiente. Autorizaram, então, que fosse gravado apenas o áudio, o que exigiu da pesquisadora maior atenção à entrevista e anotação da sequência das falas e nas manifestações não verbais.

Antes de iniciar a entrevista foi solicitado que as professoras preenchessem um pequeno questionário (Apêndice 2) com perguntas relativas à formação acadêmica e situação funcional de cada uma delas. A entrevista coletiva durou cerca de uma hora e trinta minutos, e contou com a participação e interação de todos os envolvidos.

Na seção seguinte apresentaremos os dados e análises dos resultados da pesquisa.

### 2.3.2 Apresentação e análise dos dados da pesquisa

Nesta seção, apresentaremos as análises da interação das participantes da entrevista coletiva, observando as formas de expressão e as posições ocupadas pelos professores alfabetizadores - liderança, audiência, moderação - a fim de perceber se o diálogo estabelecido se direciona para consensos do grupo. Serão apresentadas, também, as respostas obtidas por meio do questionário.

Inicialmente apresentaremos o perfil dos professores alfabetizadores que participaram da entrevista coletiva. Logo em seguida faremos a análise dos dados produzidos. Esclarecemos que após a realização da entrevista coletiva, retomamos, através de uma leitura atenta, a transcrição de todas as falas e assim, estabelecemos duas dimensões de análises: a primeira diz respeito aos aspectos estruturais da formação do PNAIC, como a continuidade da formação, o material utilizado e os critérios de participação; já a segunda dimensão diz respeito à questão formativa, na percepção das alfabetizadoras, da formação do PNAIC e como esta reverberou nas práticas docentes e adentraram os espaços escolares, especialmente as reuniões pedagógicas. Nessa segunda dimensão abordaremos aspectos como: as atividades propostas, os temas abordados e a relação PNAIC-Escola.

### 2.3.2.1 Perfil dos professores alfabetizadores

Para delinear o perfil de formação e situação funcional dos professores alfabetizadores que participaram da entrevista coletiva utilizamos os dados do questionário. Neste sentido, no quadro 2, apresentamos uma síntese do perfil dos professores alfabetizadores entrevistados.

**Quadro 3:** Perfil dos professores alfabetizadores - Escola “Gente Feliz” (2018)

<b>Professora Alfabetizadora</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência</b>	<b>Situação funcional</b>
<b>1</b>	Normal Superior	Entre 1 A 5 anos	Efetivo
<b>2</b>	Pedagogia	Entre 1 A 5 anos	Efetivo
<b>3</b>	Pedagogia	Entre 1 A 5 anos	Efetivo
<b>4</b>	Pedagogia	Entre 1 A 5 anos	Efetivo
<b>5</b>	Normal Superior	Entre 6 A 10 anos	Efetivo
<b>6</b>	Pedagogia	Entre 1 A 5 anos	Efetivo

**Fonte:** Elaboração própria a partir do questionário aplicado em 03/05/2018.

Como podemos observar, no tocante à formação inicial, as professoras<sup>13</sup> alfabetizadoras possuem formação específica para lecionar em turmas de alfabetização. A maioria delas (5 de 6 professores) tem como experiência na docência de 1 a cinco anos e todas constituem o quadro de efetivos da escola. Esse dado, da situação funcional das professoras, é um dado relevante, pois o processo de efetivação garante a permanência dos professores na escola evitando assim a rotatividade dos profissionais. Percebe-se que quando uma escola tem grande número de professores efetivos fica mais fácil a elaboração de planejamentos a serem executados em longo prazo. Conforme Biasi (2009, p. 37):

Como mediador do processo educativo, o professor atinge o padrão de qualidade necessário para tal, por meio de boas condições de formação e de trabalho. Para tanto, é importante que se garanta formação inicial e continuada e também outras condições, tais como: estabilidade do corpo docente, tempo para estudos e realização do trabalho coletivo, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos, carreira, salários condizentes com a importância do trabalho (BIASI, 2009, p. 37).

<sup>13</sup> Com a realização da entrevista coletiva e a participação de apenas professoras alfabetizadoras optamos em nomear os sujeitos desta pesquisa utilizando do feminino, ou seja, serão nomeadas por professoras alfabetizadoras.

A autora supracitada afirma que estabilidade e permanência do docente numa mesma escola permite que os professores conheçam melhor a realidade em que a escola está inserida, analise e responsabilize-se pelos resultados obtidos e tenha mais condições para uma dedicação plena às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar.

Vimos anteriormente que a escolha dos professores alfabetizadores que participaram da entrevista atende ao critério de participação nas formações do PNAIC entre os anos de 2013 e 2016. No entanto, as formações apresentadas em cada ano tiveram formatos diferenciados o que influenciou na forma de percepção das alfabetizadoras sobre as formações, como veremos na seção seguinte.

### 2.3.2.2 A dimensão estrutural do PNAIC na percepção das alfabetizadoras

Pensando na dimensão estrutural das formações continuadas do PNAIC, um primeiro ponto abordado pelas alfabetizadoras diz respeito à diferenciação da estrutura temporal vivenciada a cada ano.

A Alfabetizadora 1 foi a primeira a apontar os destaques da formação PNAIC, salientando que apesar da carga horária extensa a formação era uma agradável experiência. Alfabetizadora 4 concordou e salientou pontos positivos das formações nos primeiros anos do PNAIC. Já a Alfabetizadora 3, que também participou da formação em 2013, discordou no sentido que ela participava pela formação organizada pela prefeitura. E, essa organização configurava em encontros semanais de quatro horas, nas noites de quinta-feira o que tornava o curso cansativo.

Em 2013, foi enfatizado pela Alfabetizadora 1 que as formações tinham uma carga horária definida de oito horas, um cronograma intenso de encontros e que, no entanto, era prazeroso: “nós ficávamos no sábado de 8:00 as 17:00 da tarde e não era cansativo, passava rápido, então, porque era gostoso” (Alfabetizadora 1 em 03/05/2018). Conforme registros da formação de 2013 eram realizados dois encontros mensais (PACTUANDO, 2013)<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> A UEMG, instituição até então responsável pelas formações na rede estadual de São João del-Rei, disponibiliza os materiais da formação, desde 2013, no blog relativo ao PNAIC denominado Pactuando (<https://pactuando.wordpress.com/biblioteca-digital-2-encontro-2/>).



Diferentemente a Alfabetizadora 6 aponta que a organização das formações, no ano de 2016, não atendeu às expectativas quanto à estrutura organizando-se num espaço temporal muito curto e insuficiente:

E parece, assim, que esse que a gente fez em 2016 que foi curtíssimo, parecia que foi algo assim no meio do caminho, sabe? Assim a gente começou a fazer assim do nada, sem saber onde que tava sem saber o que o que tinha de fazer e de repete terminou. E assim, né e a gente a sem rumo, acho que assim só pra preencher um programa do governo.

[...] Mas esse na verdade, o que a gente mais teve foi tarefas pra fazer, porque curso, curso mesmo o que foi, o que mais chamou atenção foi esse né, das práticas né, das exposições, dessa professora que falou de gêneros textuais, mas fora isso era só tarefa, tarefa, tarefa (Alfabetizadora 6 em 03/05/2018).

Podemos notar nestes relatos que os encontros do PNAIC, no início da política de formação continuada, tinham uma carga horária bem definida, o que foi comprovado pelo cronograma das capacitações que os encontros presenciais totalizavam uma carga horária de 144 horas de formação. (PACTUANDO, 2013). E que ao passar dos anos a organização foi se modificando, chegando em 2016 com a realização de apenas dois encontros presenciais e uma carga horária à distância para ser cumprida, pois estudando o cronograma das formações de 2016, disponibilizados pela UEMG, percebemos que estavam previstas 84 horas de atividades a serem realizadas a distância – EAD e dois encontros presenciais de 4 horas cada (PACTUANDO, 2016).

Para analisarmos esta disparidade entre a organização dos encontros e das atividades do PNAIC podemos recorrer aos argumentos de Collares, Moysés e Geraldi (1999) acerca da política de descontinuidade presente nas políticas de formação continuada. Estes autores apontam alguns dos indicadores evidenciados na descontinuidade das políticas de formação:

- a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999 p.215).

Esses indicadores podem nos apontar fragilidades na concepção e na implementação nas políticas de formação que buscam um objetivo final. No caso do PNAIC, a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. A não continuidade estrutural reflete nas ações desencadeadas pelo programa.

Em 2016, apesar das formações terem uma carga horária definida de, no mínimo, 100 horas, como previsto no documento orientador, o processo de formação abrangia “atividades mediadas por tecnologias, tais como web conferências e minicursos on-line, e as que forem desenvolvidas nas escolas, a partir de sequências didáticas, metas e prazos acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores” (BRASIL 2016, p.7). Mas percebemos que o atraso no início do programa, que aconteceu quase no final do segundo semestre de 2016, causou um atropelo nas ações a serem desenvolvidas e a diminuição de 4 horas no total da carga horária definida.

Além das questões relacionadas à carga horária, as alfabetizadoras suscitaram aspectos referentes aos critérios de participação no PNAIC, pois apenas os professores que estavam atuando nos três primeiros anos de escolaridade poderiam participar das formações. Segundo as alfabetizadoras, esses critérios dificultam a continuidade de participação no curso, quando se tem a oportunidade de escolher funções na escola como a eventualidade, ou quando, por não serem efetivos, não conseguem atuar nestes anos de escolaridade devido a critérios de escolhas existentes na legislação e na cultura escolar:

Uma coisa que eu também achei muito errado porque, por exemplo, teve um ano que eu tava fazendo Pacto aí teve que eu poderia pegar a eventualidade, mas se eu pegasse não poderia terminar o curso, mas eu queria terminar o curso. Então não eu peguei (Alfabetizadora 3, em 03/05/2018).

Se fosse um critério, a pessoa que fez o primeiro teria que ter feito todos os outros, aí sim o critério da formação continuada completa. Ou seja, a nossa foi fragmentada, foi mesmo, falhou... (Alfabetizadora 2, em 03/05/2018).

Eles disseram que se isso ia ser até momento de... ia ter privilégio em escolhas, quem tivesse o curso tinha direito a pegar as turmas de alfabetização. Isso não aconteceu. Coisa que deu muita confusão, porque no outro ano você ia para outra série, você não dava continuidade, e já entrava outra pessoa que pegou matemática (Alfabetizadora 1, em 03/05/2018).

Então isso foi muito errado, deveria ter aberto espaço para todos, porque vamos supor ela fez Português e vamos supor que esse ano ela fosse eventual dessa escola se ela tivesse feito todos de repente na hora que ela pegasse ela teria muito mais coisas para trabalhar

do que talvez alguém que não fizesse (Alfabetizadora 3, em 03/05/2018).

(...) igual eu falei, já estava até para aposentar... fez tudo bem que as vezes vai continuar trabalhando, mas pode ser que não. ...e as vezes ela que estava ali e queria... então, tem que pensar em todas essas coisas... (Alfabetizadora 3, em 03/05/2018).

É interessante debruçar-se sobre esses relatos, pois na fala das alfabetizadoras é possível perceber que os critérios de participação do PNAIC, influenciaram na continuidade das alfabetizadoras no PNAIC interrompendo a sequência de formação pensada pela política, por exemplo, quando a Alfabetizadora 3 diz – “porque, por exemplo, teve um ano que eu tava fazendo Pacto ai teve que eu poderia pegar a eventualidade, mas se eu pegasse não poderia terminar o curso, mas eu queria terminar o curso” (Alfabetizadora 3 em 03/05/2018). Isso se configura como um ponto negativo a medida que os alfabetizadores acreditavam que o PNAIC fornecia importantes contribuições para a prática docente, mas não oportunizava a participação de todos os interessados.

As alfabetizadoras, durante a entrevista coletiva, evidenciam expectativas que possuem, no intuito que as formações continuadas promovam a troca de experiências entre os docentes, mostrando de forma clara como trabalhar com determinados conteúdos e atividades. Para exemplificar podemos citar a fala da alfabetizadora 2 que pontua “a gente teve muita vivência com troca de experiências mesmo em sala de aula, as práticas, coisas que a gente não vê na universidade. Eu fiquei muito feliz com isso, com a troca mesmo de experiência dos professores, a solidariedade com os novatos” (Alfabetizadora 1 em 03/05/2018).

Nesta linha, Nóvoa (1997, p.26) pontua que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Na abordagem sócio-histórica, podemos identificar que a troca de experiências se baseia numa perspectiva dialética na qual “através dos outros constituímos-nos” (VYGOTSKY, 2000, p.24) e é pela e na interação no contexto educacional que o saber docente e a identidade profissional são constituídos. Quando a formação continuada proporciona trocas, remetemos a este mesmo autor que apresenta o conceito de mediação. Para Vygotsky (1989) a mediação está relacionada à linguagem e esta é o instrumento que proporciona as pessoas se

apropriarem dos significados que são produzidos culturalmente, ao mesmo tempo produzirem novos significados.

Bakhtin (2003) também evidencia a construção da linguagem como dimensão viva e historicamente construída. O autor afirma que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1981, p.124). Assim ao proporcionar a vivência e a troca entre pares docentes, adotando uma postura dialógica, criamos possibilidades coletivas para a construção de novos significados e a reelaboração de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a Alfabetizadora 1 mostrou-se, neste momento, como narradora dos fatos que aconteceram em 2013, sendo apoiada pelas Alfabetizadoras 3, 4 e 5 que também participaram das formações nos primeiros anos do PNAIC. A Alfabetizadora 1 destacou que o grande foco dos encontros, em 2013, se pautava na troca de experiências e que isso constituía a diferença entre a formação inicial e a continuada.

[...] no primeiro ano que eu fiz eu estava com o 2º ano da alfabetização e para mim foi muito válido nesse ano eu acho que foi o primeiro ano que iniciou o Pacto e a gente teve muita vivência com troca de experiências mesmo em sala de aula, as práticas, coisas que a gente não vê na universidade. Eu fiquei muito feliz com isso, com a troca mesmo de experiência dos professores, a solidariedade com os novatos. Então deu para aprender muita coisa assim de recursos, sabe?, didáticos na sala de aula. Isso foi interessante, foi o diferencial da faculdade (Alfabetizadora 1 em 03/05/2018).

Nesse relato da Alfabetizadora 1, fica evidenciada a importância dada pela educadora à troca de experiências e ao acolhimento por ela recebido dos professores que possuem uma caminhada maior na docência e na alfabetização.

No diálogo estabelecido na entrevista coletiva é notório, pelos gestos e expressões, que todas as professoras apoiam que as trocas de experiência precisam estar presentes nas formações continuadas, o que é reforçado pelos depoimentos das Alfabetizadoras 2 e 6, que relatam que em 2016, um encontro presencial que proporcionou troca de experiências foi muito produtivo. Como podemos observar, a Alfabetizadora 2, pontua que em 2016, pelo pequeno espaço de tempo dedicado as formações presenciais, a troca de experiências não foi proporcionada de forma efetiva:

E acabou que ficou sacrificante pra nós porque o interessante do curso eram mesmo as vivências né, essa troca de experiências, e não teve nada disso então pra nós, pelo menos pra mim, não foi produtivo não. E assim, em 2016, não! Um encontro que teve na Superintendência que foi mais teórico, agora, teve outro no Aureliano, que foi mais prático, esse eu já gostei, que foi o do texto lá, achei super interessante e válido (Alfabetizadora 2 em 03/05/2018).

Como pressuposto que, conforme Tardif (2000), o conhecimento dos professores evolui ao longo dos anos, sendo as bases teóricas e práticas, as experiências, a auto formação e as formações continuadas responsáveis por esta evolução. As formações continuadas concretizam momentos em que os conhecimentos e experiências podem ser confrontados, organizados e adaptados a novas situações de trabalho e ensino.

A Alfabetizadora 1, ainda, nos indica que a formação, pela troca de experiências se torna um diferencial em relação à formação inicial. Nesta lógica Tardif e Raymond (2000) também nos apontam que

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 213).

Tardif (2002) destaca que os saberes desenvolvidos e construídos pelos professores no decorrer de sua vivência, são ressignificados a partir das trocas entre pares, construção e ampliação de seus conhecimentos. À luz dessa afirmação, podemos refletir sobre a importância dada pelas alfabetizadoras à troca de experiência nas formações.

Uma formação continuada, ao favorecer a troca e proporcionar momentos de relatos de experiências exitosas, dialoga com o cotidiano escolar e privilegia a aproximação com os saberes experienciais. Segundo Frade, já se recorreram a esses momentos como parte importante na cultura pedagógica:

(...) aspectos que antes eram tratados de forma preconceituosa nas interações entre universidade e professores, nomeados como “pedido de receita”, emergem hoje como questão fundamental de pesquisa, alterando a maneira como dialogamos com eles. Isso implica considerar sua cultura pedagógica, os ordenamentos a que são submetidas as práticas no cotidiano e a importância dos saberes experienciais (FRADE, 2010, p.41).

Portanto, é importante destacar que o pressuposto que orienta os encontros da formação continuada proposto pelo PNAIC baseia-se na prática de flexibilidade, e para tanto deve se pautar de forma que o alfabetizador possa “ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas” (BRASIL, 2012, p. 13). No entanto, constata-se que as discussões teóricas foram pouco lembradas no momento da entrevista.

No contexto discursivo da entrevista surgiu uma discussão a respeito dos materiais, tanto os materiais didáticos para uso em sala de aula disponibilizados pelo PNAIC, como materiais que foram utilizados na formação. Como descrito no capítulo 1 desta dissertação, o PNAIC contou com material elaborado especificamente para as formações e também com materiais destinados ao trabalho com os alunos, como caixa de jogos e livros de literatura.

O diálogo sobre os materiais é iniciado pela Alfabetizadora 4 que enfatiza que os mesmos foram recebidos para o trabalho dos professores com os alunos em sala de aula:

Então como ela (Alfabetizadora 1) eu fiz os primeiros também, né, então eu queria destacar também o material, material muito bom, tiveram muitos livros, livro de português, vem vários livros e no de matemática vieram jogos, caixa de jogos a gente usou muito na sala de aula isso, então eu acho que assim a ajudou os alunos (Alfabetizadora 4 em 03/05/2018).

De maneira análoga, a Alfabetizadora 5 complementa o raciocínio, afirmando que não eram apenas materiais para os alunos, mas orientações de como utilizá-los: “Outra coisa, ela falando dessa caixa, a gente teve até material do professor, apostila e material para usar na sala, é o livro das caixas, é isso, são relativos a uma caixa de jogos” (Alfabetizadora 5 em 03/05/2018). A alfabetizadora 3 continua a discussão pontuando que no momento das formações tinha-se um espaço privilegiado com oficinas para “ensinar” o professor a trabalhar com os jogos.

As Alfabetizadoras 1 e 6 posicionam-se de forma a criticar as alterações que tiveram ao longo do tempo com relação a disponibilização dos materiais. A Alfabetizadora 6 relata que na formação que ela participou o tempo de duração foi menor e que ela não recebeu materiais, apesar de ter tido acesso a caixa de jogos que já estava na escola. Enquanto a Alfabetizadora 1 posiciona-se falando que os programas se iniciam bem e com materiais, e ao longo do percurso eles não se mantêm com a mesma estrutura.

Contraopondo a Alfabetizadora 1, a Alfabetizadora 5 posiciona-se falando que no ano de 2017 foram recebidos pela escola vários materiais referentes ao PNAIC para serem utilizados com os alunos.

Observamos que, de forma geral, as professoras tiveram acesso ao material destinado pelo PNAIC aos alunos, no entanto apresentam suas dificuldades em utilizá-los quando esses não são referendados nas formações. De fato, como vimos no capítulo 1 desta dissertação, um dos eixos do PNAIC se refere à distribuição de materiais didáticos e percebemos a formação como um importante instrumento de fomento para conhecimento e uso destes materiais.

Nessa discussão apareceram, também, questões referentes ao material utilizado na formação continuada. Onde foi apresentada a falta de material impresso pela Alfabetizadora 2: “O material que nós tivemos acesso em 2016, era o que eles colocavam no link e a gente imprimia”. (Alfabetizadora 2 em 03/05/2018). As alfabetizadoras que participaram das formações em 2013 e 2014 tiveram posicionamentos diferentes.

Ao analisar essas falas recorrendo aos materiais de estudos dos diferentes anos disponibilizados pela UEMG no blog Pactuando (2018) percebi que os materiais disponibilizados para as formações em 2016 eram materiais elaborados pelas próprias IES responsáveis pela formação. Então, a fala da Alfabetizadora 2 não se referia apenas a uma diferenciação entre materiais físico ou digital, mas da própria formatação, pois em 2016 não foram disponibilizados os cadernos PNAIC, elaborados pelo CEEL, que proporcionavam um direcionamento nos estudos e universalização das informações.

Essa percepção das professoras sobre o material destinado ao PNAIC permite-nos refletir sobre as modificações que ocorreram na implementação da política, que pela descontinuidade dos professores nas formações, as informações e os materiais, tanto os didáticos destinado ao trabalho com os alunos, quanto aos

utilizados na formação, se modificaram ao longo do tempo e sua utilização pode não acontecer de forma eficaz.

Conversamos também sobre a participação das alfabetizadoras nas edições das formações. Percebemos pelos relatos que inicialmente a formação foi apresentada como obrigatória, como nos aponta a Alfabetizadora 5: “no começo foi obrigatório; se você pegasse o 1º, 2º e 3º você tinha que fazer, senão você não poderia pegar” (Alfabetizadora 5 em 03/05/2018). Nos demais anos esse status de obrigatoriedade passou a não existir, mas como relatado pela Alfabetizadora 1 os professores sentiam-se pressionadas a fazerem o curso por estarem atuando na turma de alfabetização: “e ai depois ela (Diretora escolar) falou que podia ficar, se quisesse fazer ou não, mas de uma certa forma você se sentia na obrigação de ir por estar com aquela turma, né?” (Alfabetizadora 1 em 03/05/2018).

Este sentimento de obrigatoriedade, por estar em uma turma de alfabetização, pode ser interpretado como uma responsabilidade docente. Nessa responsabilidade o professor entende que precisa se aprimorar para atuar com qualidade nas turmas de alfabetização, concebendo a formação continuada como contribuição para a melhoria da prática pedagógica como postulado por Gatti (2008), torna-se forte a “imperiosidade da formação continuada como requisito para o trabalho” (GATTI, 2008, p. 58). Ou até mesmo pela pressão advinda da própria política de formação, e das instituições a elas ligadas como a SEE/MG, a SRE, e as escolas. Pressão essa que é fruto de uma política *top down*. O diálogo estabelecido não nos permitiu chegar a uma conclusão sobre este aspecto.

A entrevista também destacou outros pontos que as alfabetizadoras consideraram importantes para sua participação na formação como: o incentivo da gestão escolar à formação e a influência das boas referências de outros participantes. Chamou-nos atenção o relato da Alfabetizadora 5 que justifica a não participação das professoras no PNAIC 2017 <sup>15</sup>“é acho que era no finalzinho do ano, que a Cristiane<sup>16</sup> até chegou a falar que nem inscreveu a gente, porque foi muito em cima da hora, teve greve, calendário escolar apertado... e sem bolsa” (Alfabetizadora 5 em 03/05/2018). Percebe-se pelo exposto, que a decisão da não

---

<sup>15</sup> Apesar das formações PNAIC 2017 não ter sido foco desta pesquisa, julgou-se que a fala da alfabetizadora contribui para as compreensões que se pretende com este estudo.

<sup>16</sup> Cristiane é a atual gestora da escola “Gente Feliz”



participação nos encontros de formações no ano de 2017 foi uma decisão tomada pela direção escolar.

Esses pontos estruturais, levantados pelas alfabetizadoras, como a carga horária destinada aos encontros de formação, os critérios de participação e os materiais disponibilizados para a formação continuada e para o trabalho pedagógico, são pontos importantes para se analisar a implementação da política pública e sua efetivação nas escolas, pois se relacionam diretamente com a forma que a estrutura da formação impacta com a disponibilidade e envolvimento dos alfabetizadores.

Na próxima seção faremos análise das respostas dos alfabetizadores quanto à dimensão formativa dos encontros propostos pelo PNAIC e os reflexos desta formação na sala de aula e nas reuniões pedagógicas promovidas pela escola.

### 2.3.2.3 A dimensão formativa do PNAIC na percepção das alfabetizadoras

Toda formação continuada perpassa por uma dimensão transformadora. Nóvoa (1992) salienta que uma boa formação transforma o professor em um professor reflexivo, de forma que ele possa atuar diante de novos paradigmas que lhe forem apresentados. O autor ainda pontua que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p.27).

Entendemos a importância de uma formação continuada reflexiva e que instrumentalize os professores para serem protagonistas na implantação, e implementação de políticas educativas. Corroboramos com Alarcão (1998, p.118) que pontua a necessidade da formação reflexiva e também a importância de um trabalho a ser desenvolvido no coletivo como “uma formação que transforme a experiência profissional adquirida e valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho” (ALARCÃO 1998, p.118).

Destarte analisamos o diálogo e as interações que aconteceram na entrevista coletiva. E, nesta seção, apresentaremos elementos que apareceram nos relatos

das professoras alfabetizadoras e que julgamos serem importantes para análise da dimensão formativa do PNAIC. Assim como de suas contribuições na prática pedagógica e nas interações que acontecem no interior da escola, salientando as reuniões pedagógicas também como espaço privilegiado para a formação continuada.

O debate que inicia essa dimensão diz respeito a como a participação das professoras alfabetizadoras, nos encontros formativos no PNAIC, reverberavam nas reuniões pedagógicas escolares. Essa indagação justifica-se na proposta que as formações do PNAIC sejam vivenciadas e debatidas no interior da escola, especialmente nas reuniões pedagógicas em que se tem oportunidade de planejar e discutir as atividades docentes e pedagógicas.

Ao serem questionadas se as discussões pedagógicas fomentadas nos encontros de formação do PNAIC reverberavam nas reuniões escolares e no interior da escola, as alfabetizadoras apresentaram algumas importantes considerações.

A alfabetizadora 3, iniciando a discussão, assinalou que “o que a gente comentou no módulo foi a questão dos gêneros, a gente achou assim, a gente achou interessante, a gente passou para... Porque até a Cristiane (diretora) gosta de saber, também, o que acontece no Pacto” (Alfabetizadora 3, 03/05/2018). Ela foi corrigida pela Alfabetizadora 6 que pontuou que esse comentário, ao qual ela se referia, não aconteceu no momento do módulo coletivo como podemos observar neste relato: “(...) não foi no módulo não. Foi só naquele módulo individual com a Ana Paula, né, com a supervisora, que a gente tinha que mostrar pra ela...” (Alfabetizadora 6, 03/05/2018).

Na sequência a Alfabetizadora 1 demonstra em seu comentário, que é apoiada por gestos de aprovação dos demais participantes, que as formações do PNAIC estiveram presentes em espaços escolares em tempo não formalizados como “... nos corredores, na sala dos professores, um falando da prática do outro.” (Alfabetizadora 1, 03/05/2018).

Observamos que as alfabetizadoras relatam que as discussões fomentadas pelo PNAIC tiveram espaço nas discussões escolares, contudo esses espaços não foram necessariamente nos espaços das reuniões pedagógicas. Pelo exposto, infere-se que o PNAIC não adentrou as reuniões pedagógicas escolares de forma sistematizada, apesar de ter suas temáticas discutidas no interior da instituição

ressaltando que os espaços e tempos informais de trocas de experiências, indiretamente, configuram-se formativos.

Foram perguntadas, também, às alfabetizadoras, quanto à aplicabilidade das atividades de sala de aula expostas e/ou propostas pelo PNAIC. No diálogo estabelecido verificamos memórias de atividades que foram propostas e executadas com os alunos, mas não foi possível perceber se essas atividades levaram a reflexões aprofundadas e se, atualmente, tais experiências fazem parte das práticas cotidianas dessas alfabetizadoras. Como podemos observar nos excertos abaixo:

Vocês lembram quando a gente fez medidas e grandeza com o 'Grande Rabanete' e ensino religioso vinha junto. A questão da vivência do cuidado com a vida... (Alfabetizadora 6 em 03/05/2018)  
No Pacto tinha uma atividade, e você tinha que fazer um projeto interdisciplinar a gente trabalho o livro "Só um minutinho" trabalhando português e matemática trabalhando com medidas de tempo. (Alfabetizadora 2 em 03/05/2018).

Algumas atividades que foram propostas nas formações do PNAIC foram colocadas em prática nas salas de aula, como podemos confirmar com os depoimentos das Alfabetizadoras 2 e 6, que foram apoiadas, no diálogo, pelas demais alfabetizadoras rememorando a aplicabilidade das atividades. No entanto, não foi possível evidenciar que essas práticas passaram, a partir da formação, a constituir o rol das práticas das alfabetizadoras.

Falsarella (2001) salienta que quando se finaliza o processo de capacitação docente e cessam as condições especiais de trabalho oferecidas, das atividades, inovações e alterações propostas, algumas se incorporam a prática do professor, outras se modificam e outras se perdem.

Consideramos a escola como um *lócus* privilegiado tanto de formação continuada e permanente do professor quanto na disseminação e fomento das discussões proporcionadas pelas formações continuadas advindas de programas de formação como o PNAIC. E seguindo essa perspectiva, na entrevista coletiva foi abordada como se dá a realização das reuniões pedagógicas e se essa cumpre com a expectativa de ser um espaço de formalização das formações continuadas.

Tal proposta baseia-se em Marin (2002) que afirma que a formação continuada de professores deve ser a responsável pela transformação da escola em um espaço de troca e de novos conhecimentos. A autora defende a formação

continuada seguindo o pressuposto da educabilidade do ser humano, tendo um ponto para formalizar a dimensão inicial, mas não existindo um ponto que finalize a continuidade deste processo. Dito de outro modo, a autora define que a formação se dá num *continuum*, constituindo-se em um espaço de interação entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores a apropriação dos próprios processos de formação e proporcionando-lhes dar sentido no quadro de suas histórias de vida.

A proposta de se pensar os espaços temporais escolares como espaços de formação continuada, também, baseia-se em Nóvoa (2002, p. 23) que afirma: “O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria a pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este autor a formação continuada precisa se organizar de forma coletiva e depende da experiência e da reflexão crítica.

Dessa forma, na entrevista coletiva, trouxemos para debate uma situação hipotética, questionando as alfabetizadoras se a partir da experiência vivenciada nas formações PNAIC e na possibilidade de serem gestoras escolares como elas estruturariam as reuniões pedagógicas para que essas constituíssem formações continuadas em serviço.

A Alfabetizadora 1, diante da situação hipotética, foi a primeira a tomar a palavra e o que ela disse ecoou em um misto de sugestão e de crítica de como acontece as reuniões atualmente na escola. A educadora afirmou que as reuniões pedagógicas escolares são administrativas e muito voltadas para programações festivas, e essas são planejadas com uma antecedência muito grande, citou, por exemplo, o auto de Natal que já estava sendo preparado ainda no mês de maio.

Nesse momento, a educadora, obteve vários gestos de apoio das demais participantes da entrevista, demonstrando que essa afirmativa era real. Apenas a Alfabetizadora 2 complementou a fala afirmando que “recado administrativo você pode dar uma cópia para cada um” sugerindo assim, que se perde muito tempo com esses recados.

Quanto as sugestões, novamente a Alfabetizadora 1 funcionou como narradora principal, inicialmente sugerindo que para a resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos ela, enquanto gestora, iria elaborar uma força tarefa. Ela delineou toda a sua proposta de atendimento diferenciado.

Essa proposta foi validada pelas demais alfabetizadoras que trouxeram contribuições como a Alfabetizadora 3 que se posicionou colocando como alternativa de atendimento as professoras eventuais.

Percebendo que a sugestão dada havia desviado um pouco do proposto, como moderadora, indaguei como essa proposta poderia ser elaborada e debatidas nas reuniões pedagógicas. Logo, algumas sugestões foram apontadas. Novamente a Alfabetizadora 1 apresenta que nas reuniões pedagógicas exista oportunidade para troca de experiências

(...) que as nossas reuniões, voltadas aqui para a escola, que possa ser assim, porque nós temos muitas professoras que estão aposentando, vou citar a Madalena por exemplo, que foi a minha professora e ela está trabalhando comigo hoje. E ela é muito boa na parte da matemática, eu lembro que ela dava aula de matemática pra gente e é uma excelente professora que tem muita coisa pra passar (Alfabetizadora 1, 03/05/2018).

A Alfabetizadora 6 confirma seu alinhamento com a Alfabetizadora 1 sugerindo que

Colocar assim a experiência de cada um. Tipo assim como você ensina adição, como você faz isso, sabe? E mostrar que existe vários métodos, que as vezes o que dá certo para um aluno não dá certo para outro, dá certo pra uma turma não dá pra outra. Eu acho que essas reuniões, assim, pedagógicas podiam ser organizadas neste sentido de pegar essas pessoas com mais experiência que já tem a formação de estar falando da prática dela de estar ensinando mesmo né? (Alfabetizadora 6, 03/05/2018).

Apesar dos demais participantes, no que se refere à troca de experiência nas reuniões pedagógicas, terem se posicionado como expectadores não emitindo opinião de forma verbal, em suas expressões percebeu-se que eles apoiavam as sugestões que foram feitas.

Foi reforçado, ainda pela Alfabetizadora 1, que se esperava que cada encontro fosse “mais prático e menos teórico” (Alfabetizadora 1, 03/05/2018). E em apoio a Alfabetizadora 2 completou “(...) e mesmo que não tenha a prática pra mostrar, tem tanto vídeo interessante na internet” (Alfabetizadora 1, 03/05/2018).

Analisando esses dizeres podemos perceber que as alfabetizadoras sugerem que nas reuniões sejam privilegiadas as atividades práticas e de utilização imediata com seus alunos. E que uma opção para essa forma de apresentação de práticas

seja os relatos das profissionais que tenham mais experiência. Outra opção levantada são os vídeos que estão disponibilizados na internet e trazem maneiras diferentes de trabalho. Diante das sugestões foi questionado sobre os momentos de discussões teóricas a serem contempladas nas reuniões pedagógicas escolares, tendo em vista que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2005, p. 26).

Ainda na minha posição de moderadora, questionei sobre qual o papel da teoria nas reuniões pedagógicas, visto que há inúmeras questões teóricas que circundam a prática. Podemos perceber pelos comentários a seguir, que surgiu no diálogo certo embate em relação ao espaço a ser ocupado nas reuniões pedagógicas pela reflexão teórica:

(...) agora que a gente vai ter que rever (a teoria), isso tudo aí por causa da BNCC (Alfabetizadora 1, em 03/05/2018).

(...) você não vai trazer para o módulo a teoria... (Alfabetizadora 2, em 03/05/2018).

Porque eu acho que é cansativo demais... (Alfabetizadora 3, em 03/05/2018).

(...) eu acho que a teoria é mais individual... (Alfabetizadora 4, em 03/05/2018)

(...) teoria? Acho que teoria não. (Alfabetizadora 5, em 03/05/2018).

(...) mas é assim, a gente pensa isso hoje, porque a gente já teve uma formação, já teve uma graduação, já tem a teoria, e assim se você agora se você pensa assim “ ah a pessoa está chegando agora às vezes, né não tá muito ainda segura, né, na teoria, talvez seja nessa hora importante...” (...)mas não deixar que, assim uma não sobressair a outra... teoria e pratica tem que caminhar junto...(...)porque a gente pensa assim: teoria vai trazer um monte de livro, de material pra eu ler... (Alfabetizadora 6, em 03/05/2018).

Como podemos perceber, pelo exposto, há um consenso na posição das Alfabetizadoras 2, 3, 4 e 5 em uma negativa sobre o estudo teórico nas reuniões pedagógicas. Já a Alfabetizadora 1 posiciona-se que pelo momento atual - momento de discussões para a implantação da BNCC - será necessário rever teorias que referendam as práticas pedagógicas.

A posição assumida pela Alfabetizadora 6 foi de enfatizar que teoria deve caminhar junto à prática e que uma não deve sobressair a outra. Ela tentou justificar o porquê da negativa das colegas alfabetizadoras quanto à teoria explicando qual o pensamento que se tem quando se propõe estudos teóricos nas reuniões pedagógicas: “um monte de livros, de materiais pra ler” (Alfabetizadora 6 em 03/05/2018).

Embora o posicionamento predominante na entrevista coletiva seja de não abordar questões teóricas nas reuniões pedagógicas, enfatizando apenas práticas de ensino, percebemos que tais opiniões são contrárias aos objetivos defendidos por Silva (2014) que conclui que:

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e inserir os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as transformações que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (SILVA, 2014, p. 2).

Como apontado por Silva (2014) nas formações continuadas é importante o aporte de discussões teóricas atuais, pois essas contribuirão com a melhoria da ação pedagógica. Mas, como também apontado pela autora, não basta apenas o conhecimento teórico se este não proporcionar ao professor relacionar teoria e prática em seu dia a dia. Fato este apontado pela Alfabetizadora 6 ao afirmar que teoria e prática devem caminhar juntos.

Como moderadora, além de ouvir a opinião das alfabetizadoras sobre a incorporação das questões teóricas nas reuniões, propus também, que elas falassem sobre quais temáticas seriam sugeridas para discussões nas reuniões pedagógicas. Entre os temas sugeridos chamou-nos atenção a relevância dada ao planejamento que segundo a Alfabetizadora 4 precisa ser pensado de forma coletiva

[...] eu acho que cada escola deveria montar o seu planejamento em cima disso aí, com essa base (BNCC) claro, mas nós teríamos que juntarmos, sabe. Não sei quando, a gente pegar um tempo, que a gente tem esse tempo aí de tantos módulos pra cumprir e a gente montar o nosso. Eu acho que ia ficar muito interessante ia ficar uma coisa mais assim... (Alfabetizadora 4 em 03/05/2018).

Essa temática, também abordada pelas demais alfabetizadoras, constitui-se na abertura de leque de discussões podendo desdobrar-se de um planejamento anual, para um bimestral, semanal e diário. Dentro desta temática podem-se suscitar diferentes conhecimentos e práticas docentes.

Ainda sobre as reuniões pedagógicas foi feito questionamento se a participação das professoras na formação do PNAIC ou em outras formações continuadas foi capaz de instrumentalizá-las para que elas pudessem elaborar, coletivamente, a própria formação nos momentos destinados as reuniões. Neste questionamento a Alfabetizadora 2 assumiu a narrativa, respondendo sem titubear que:

No meu caso não. No meu caso eu só provei, eu não fiz o curso completo, então não. (...) é, porque em 1,2,3 encontros você monta uma reunião bacana. Não há uma formação continuada em dois encontros, três no máximo não... (Alfabetizadora 2 em 03/05/2018).

A Alfabetizadora 1, assumindo o lugar de quem participou das primeiras formações do PNAIC, defende que para sentir-se instrumentalizada a formação precisa de uma estrutura que ofereça aos alfabetizadores a continuidade de participação como podemos perceber em sua fala:

(...) se fosse como foi da primeira vez, eu acredito que sim, porque a gente teve suporte a gente teve material, a gente teve links, a gente teve acesso a materiais legais, que dava pra bolar sim. ah! Tinha que ser uma formação continuada mesmo. (Alfabetizadora 1 em 03/05/2018).

Seguindo o mesmo raciocínio a Alfabetizadora 6 apoia o discurso da Alfabetizadora 1 concluindo que “ah! Tinha que ser uma formação continuada mesmo” (Alfabetizadora 6 em 03/05/2018).

Esse diálogo suscitou, novamente, a descontinuidade da formação continuada o que não permitiu a instrumentalização suficiente para que o professor planeje autonomamente e sistematicamente ações de reflexão sobre a prática pedagógica. Infere-se que o PNAIC, pela descontinuidade da política de formação, não estimulou de maneira satisfatória os pontos elucidados por Antônio Nóvoa:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da



profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1991, p. 16).

Entende-se ainda, como apontado pelo mesmo autor, que

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 21).

Nesse sentido, não se defende aqui apenas a quantidade de encontros, mas a qualidade dos mesmos, investindo na reflexão da ação pedagógica valorizando a formação da identidade profissional assim como seus saberes.

Como podemos observar, neste diálogo, estabelecido pela entrevista coletiva, tivemos participações mais expressivas, como das Alfabetizadoras 1, 2 e 6, e participações um pouco mais tímidas como das Alfabetizadoras 3, 4 e 5. No entanto, ao concluirmos a entrevista coletiva e perguntarmos como deve se estruturar uma formação continuada que atenda as expectativas enquanto alfabetizadoras tivemos um posicionamento majoritário. Percebemos que todas as Alfabetizadoras se posicionaram favoráveis à formalização de formações pedagógicas, tendo carga horária definida, temas e materiais para discussão e que existe um anseio por uma formação que privilegie a troca de experiências e de saberes.

Em relação ao PNAIC, as alfabetizadoras propuseram algumas sugestões que favoreceriam a idealização da formação de forma a atender suas expectativas. Mas, entendemos que estruturalmente, na sua elaboração, o PNAIC apresentava um desenho que se diferenciou ao longo de sua implementação.

#### 2.3.2.4 Algumas considerações

Com a análise dos dados da entrevista coletiva verificamos que alguns entraves surgiram no decorrer da implementação das formações do PNAIC desde 2013 até 2016. Um destes entraves se deve à descontinuidade das ações e da participação nas formações do PNAIC o que não contribuiu, de forma eficaz, para

instrumentalizar os alfabetizadores para que eles sejam protagonistas na elaboração de seus próprios encontros de formação continuada. Outra demanda levantada diz respeito ao material da formação que não foi disponibilizado em tempo hábil para as alfabetizadoras. Percebemos, também, que o anseio dos professores está na busca constante de troca de experiências.

Dessa forma, consideramos que as alfabetizadoras reconhecem o valor que as formações continuadas agregam ao seu fazer pedagógico. No entanto, como afirma Gatti (2003), existe uma multiplicidade de dimensões envolvendo a formação continuada que consiste numa questão psicossocial. Conforme afirmado pela autora nenhum projeto de formação continuada pode ser elaborado ignorando o conjunto de dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. As práticas dos professores se enquadram nos contextos institucionais e sociais diversos e apresentam diferentes demandas educativas.

Neste sentido, destacamos que para se constituir efetivamente, formações continuadas que instrumentalizem os professores, tornando-os capazes de refletir sobre sua ação docente. Para isso é necessário pensar em ações e estruturas temporais exequíveis que garantam continuidade da formação, além de privilegiar a dimensão reflexiva sobre práticas e experiências.

Não obstante, acreditamos que as formações precisam aproximar-se das demandas dos professores e de sua realidade local para que lhes dê subsídios para trabalhar com especificidades de alfabetização de seus alunos sem perder de vista o que apontado por Chartier (2007):

O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de 'receitas', reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas. (...) Os professores das séries iniciais, porém, geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar (CHARTIER, 2007, p. 186).

A afirmativa de Chartier (2007) nos leva a pensar que a troca de experiências precisam passar pela ação reflexiva do alfabetizador. É importante que seja

analisado se aquela ação que está sendo compartilhada com os pares atende a realidade e característica da turma do professor que deseja aplicá-la, ou apenas será reproduzida por causar entusiasmo ou até mesmo pelo simples fato de já estar pronta.

No início deste trabalho, partindo do pressuposto de que há uma complexidade no processo de implementação do PNAIC, em função do contexto e da atuação dos atores nele envolvidos, foi levantado como questão investigativa qual o impacto das formações continuadas propostas pelo PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores da SRE de São João del-Rei. Para isso analisou-se a percepção que as professoras alfabetizadoras que participaram das formações do PNAIC, no período de 2013 a 2016, tiveram quanto à estrutura organizacional e temporal da formação, assim, como da dimensão formativa. Percebemos então que, a estrutura organizacional e temporal exerceu influência na percepção que as alfabetizadoras possuem da dimensão formativa fazendo-nos inferir que os conhecimentos e mudanças na prática foram influenciados pela organização dos encontros.

Outra situação apontada nessa pesquisa diz ao fato das professoras alfabetizadoras validarem que o foco da formação deve estar na prática e na troca de experiências, apesar de inferirmos que neste momento quase não houve reflexões sobre a ação pedagógica, mas práticas reconhecidas como atividades eficazes a serem utilizadas em sala de aula.

Ficou evidenciado ainda, nesta pesquisa, que as reuniões pedagógicas previstas na carga horária do professor ainda não se estruturam em momentos de formação continuada, privilegiando maior tempo dedicado a discussões administrativas e de caráter burocrático.

Considerando os resultados das análises e a importância dos momentos de formação continuada para os professores alfabetizadores, no Capítulo 3, será apresentado o Plano de Ação Educacional, com proposição de ações que visem a implantação de momentos formativos dentro do ambiente escolar e também um aproveitamento das formações continuadas que venham a ser oferecidas por meio de Programas como o PNAIC, de forma que essas formações se aproximem da realidade docente e causem impacto na atuação pedagógica das mesmas.

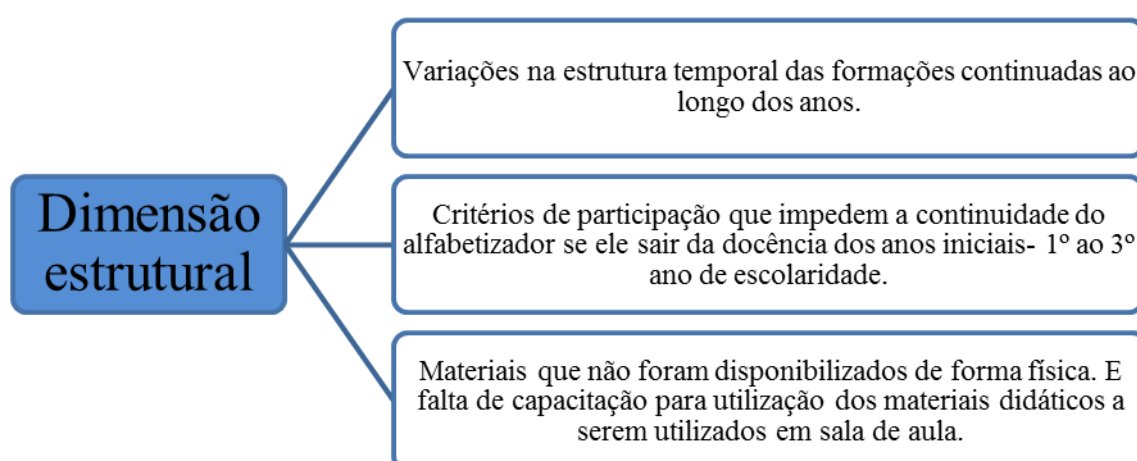
### 3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): UMA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÕES CONTINUADAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SRE SÃO JOÃO DEL-REI

Esta pesquisa se propôs a analisar as contribuições da formação continuada, proposta pelo PNAIC na prática pedagógica na perspectiva do professor alfabetizador. Neste sentido, no primeiro capítulo descrevemos o programa de formação continuada promovido pelo PNAIC, seu histórico, marcos legais e eixos de atuação, assim como as agências e agentes implementadores da política.

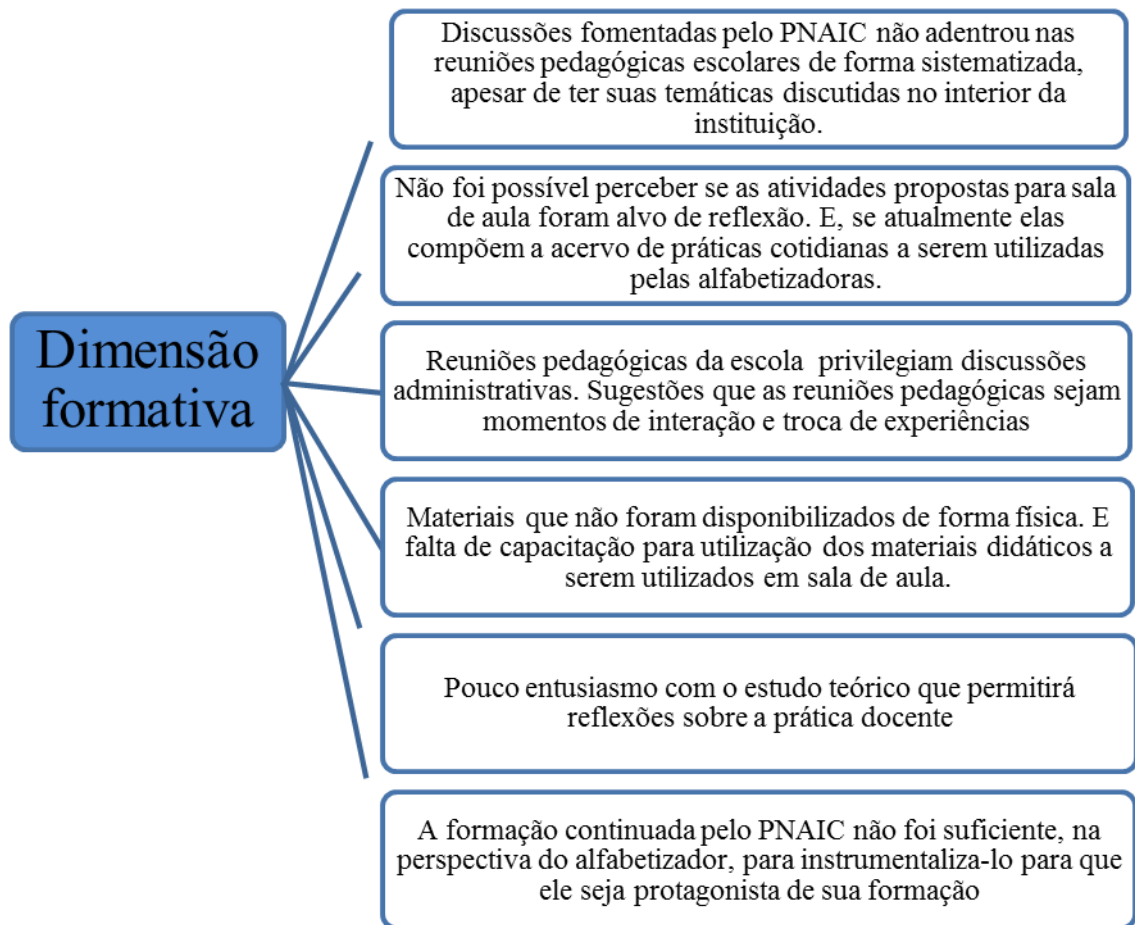
No Capítulo 2, inicialmente, discutimos conceitos importantes que compõem uma política de alfabetização na idade de certa, e a luz de autores como Moraes (2013), Soares (2016), Tardif (2002) (2015), Gatti (2010), Magalhães (2016) discutimos os preceitos da formação continuada de professores alfabetizadores. Abordamos, ainda, a metodologia utilizada na pesquisa baseando-se em autores como Vygotski (1986-1934), Bakhtin(1895-1975), Freitas(2002) e Kramer (2002-2007), e analisamos os dados produzidos durante o trabalho de campo, enfatizando os pontos destacados pelos alfabetizadores a respeito das formações continuadas ofertadas pelo PNAIC nas dimensões estruturais e formativa.

A partir da análise dos dados pudemos destacar alguns pontos que foram levantados pelos professores alfabetizadores em relação à formação continuada do PNAIC, como sintetizaremos nas figuras 4 e 5. Ressaltamos que esses dados serão considerados para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) que será apresentado neste capítulo.

**Figura 4:** Síntese da análise dos dados referentes à dimensão estrutural das formações PNAIC



**Figura 5:** Síntese da análise dos dados referentes à dimensão formativa do PNAIC



**Fonte:** Elaboração própria a partir da análise dos dados

Conforme podemos observar, nas figuras 4 e 5, foram apontados pelos professores alfabetizadores aspectos importantes que precisam ser repensados para que haja uma efetividade nas formações continuadas e que estas possam de fato contribuir com as práticas de sala de aula e com a transformação da instituição escolar.

Neste capítulo 3 será apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE) que objetiva propor ações a serem implementadas por gestores com o apoio da equipe pedagógica da SRE a fim de potencializar nas escolas, as ações advindas de formações continuadas como o PNAIC, e também instituir/fortalecer o espaço das reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada.

Detalharemos cada uma das ações propostas no PAE estruturando-as a partir da técnica de planejamento conhecida como *5W2H*. Segundo Paradela (2017), o nome dessa técnica deriva da definição de sete atividades de um planejamento que, em inglês, cinco começam com a letra *W* e duas com a letra *H*, ou seja: *What* – o que será feito? *Why* – por que, qual a importância?; *Who* – quem será responsável?; *Where* – onde a ação ocorrerá?; *When* – Quando ela ocorrerá?; *How* – como será desenvolvida? E; *How Much* – quanto custará? A escolha desta ferramenta justifica-se por ser uma metodologia que permite informações cruciais para a contextualização de um planejamento utilizando-se de respostas objetivas e simples.

### **3.1 PAE: Formação continuada no interior da escola**

Para se pensar em uma formação continuada em serviço, que atenda as especificidades de cada escola e contribua efetivamente com o fazer pedagógico docente, são necessárias ações que organizem as duas instâncias: SRE e escolas e mobilizem atores como os analistas educacionais, os especialistas da educação e os professores alfabetizadores.

A proposta fundamenta-se na constituição de uma formação contínua e sistematizada que acontecerá nos momentos destinados às reuniões pedagógicas formativas. Essas reuniões terão *links* com formações continuadas que são oferecidas por programas de formação como o PNAIC.

Para tanto, este Plano estrutura-se sobre quatro ações:

- 1) Estruturação de um Núcleo de Apoio a Formação Continuada de professores alfabetizadores na SRE;
- 2) Formação de especialistas da educação tendo em vista a organização das reuniões pedagógicas, discussões de temáticas abordadas pelo PNAIC e otimização do tempo;
- 3) Estruturação da formação continuada em serviço nas reuniões pedagógicas e;
- 4) Criação de intercâmbio de troca de experiência entre escolas e professores e simpósios de formação.

Essas ações seguem uma ordenação sequencial e ao mesmo tempo serão retroalimentadas a partir das atividades desenvolvidas em cada instância envolvida. Pretende-se por meio dessas ações envolver diferentes atores na potencialização

das formações pedagógicas e tornar os professores protagonistas de sua própria formação.

Por meio da estruturação de Núcleo de Apoio a Formação Continuada de professores na SRE os analistas educacionais poderão organizar sugestões de pautas e temáticas para serem discutidas nas reuniões pedagógicas, além de consolidarem um sistema de monitoramento e acompanhamento do cronograma estabelecido. Os analistas também poderão fomentar junto aos Especialistas de Educação o estudo dos materiais disponibilizados através do PNAIC nos encontros de formação continuada.

A criação do Núcleo visa possibilitar o alinhamento de informações pedagógicas, assim como o estudo das legislações e o fomento das discussões teórico-práticas que envolvem o trabalho pedagógico. Para atender toda a demanda da Superintendência de Ensino, o Núcleo desenvolverá atividades de formação voltadas para públicos específicos: Anos iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; além de atividades que envolvam o coletivo escolar como um todo.

Após a estruturação desse Núcleo, os especialistas de educação participarão de encontros organizados, pela SRE, de forma a possibilitar o desdobramento das ações em reuniões pedagógicas constituindo formações pedagógicas em serviço para os professores. Considerando a frente de trabalho dos anos iniciais, será dada ênfase nas discussões que favorecerá o trabalho dos especialistas com os Alfabetizadores, abarcando materiais disponibilizados pelo PNAIC, tanto referentes à formação quanto os materiais e livros destinados ao uso em sala de aula com alunos.

Partimos dos achados desta pesquisa que tem como título “A formação continuada no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC - no contexto da Superintendência Regional São João del-Rei: impactos e desafios da formação em serviço”. Desse modo, essa formação dos especialistas oportunizará a organização de reuniões escolares destinadas, de forma sistemática, às formações continuadas. O objetivo proposto é vencer os desafios encontrados pelos alfabetizadores ao participarem de Programas de Formação Continuada.

Partindo de encontros com especialistas, atores importantes na implementação de formações continuadas em serviço, as escolas terão subsídios para organizar suas reuniões pedagógicas de maneira a dar foco às necessidades

pedagógicas educacionais apresentadas pelos professores alfabetizadores. Os professores poderão debater, à luz de estudos teóricos e troca de experiências, os problemas e desafios apresentados no cotidiano das salas de alfabetização, podendo refletir sobre sua prática tendo apoio dos pares e da gestão pedagógica escolar.

Finalmente, após uma reestruturação das reuniões pedagógicas fortalecendo as formações continuadas em serviço, propõe-se que o Núcleo de Apoio a Formação Continuada de professores na SRE favoreça o intercâmbio entre escolas proporcionando reuniões pedagógicas de formação coletiva, onde sejam elencadas boas práticas que podem ser compartilhadas. Esses encontros terão como culminância a organização semestral de um Simpósio de Formação.

O eixo de todas essas ações está centrado nas formações em serviço que atendam a demanda dos professores, em especial dos professores alfabetizadores, fomentando as ações desenvolvidas por programas de formação e, na ausência destes, inserindo o professor alfabetizador como protagonista de sua formação.

Detalharemos em cada uma das seções seguintes cada uma das ações propostas neste PAE.

### 3.1.1 Núcleo de Apoio à Formação Continuada

Como descrito no primeiro capítulo desta dissertação, a SRE São João del-Rei possui uma equipe pedagógica que dentre outras funções responsabiliza-se pelo acompanhamento pedagógico das escolas estaduais da jurisdição. A criação do Núcleo de Apoio a Formação consiste em uma reorganização dessa equipe objetivando acompanhamento, desenvolvimento e fomento de capacitações continuada nas escolas.

Assim, quando uma Programa de Formação de professores estiver sendo implementado o Núcleo estará habilitado a fomentar nas escolas as temáticas que forem propostas e discutidas nas formações externas. Dessa forma, pretende-se garantir que todos os professores, independentemente de sua participação ou não nos programas de formação, estejam inseridos nas discussões pedagógicas e sejam capazes de refletir sobre sua prática dentro dos referenciais teóricos que estejam sendo discutidos. Essa ação visa suprir as demandas levantadas pelos professores alfabetizadores na pesquisa de campo, que elencaram como pontos de



descontinuidade do PNAIC os critérios de participação. Os desdobramentos das ações do Núcleo no interior da escola abarcarão todos os professores que lá atuam.

A criação do núcleo justifica-se, também, pela ausência de um acompanhamento coletivo e sistemático das reuniões pedagógicas e dos momentos destinados ao planejamento de professores e equipe gestora, além da ausência de momentos, proporcionados pela SRE, propícios para a formação continuada em serviço e para a propagação das formações continuadas advindas de Programas de Formação. É importante frisar que o acompanhamento *in loco* da equipe pedagógica, geralmente, não acontece nos momentos destinados para as discussões pedagógicas como as reuniões e momentos de estudo e o núcleo permitiria uma sistematização no acompanhamento das formações continuadas.

O Núcleo funcionaria como uma mola propulsora que fomentaria discussões pedagógicas e estudo de temáticas apresentadas como demanda pelos professores. A partir do Núcleo as discussões que forem apresentadas em formações continuadas de Programas de formação podem ser discutidas com demais atores envolvidos no processo pedagógico e adentrar de forma efetiva o interior das escolas e salas de aula. O Núcleo permitirá que as formações continuadas aconteçam, atendendo a demanda de cada escola, de forma universalizada e sistematizada.

Como previsto no Decreto Estadual nº 45914, de 16 de fevereiro de 2012 a equipe pedagógica possui dentre sua competência o monitoramento e avaliação da execução dos programas de apoio ao aluno, e também a promoção do levantamento e da difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada (MINAS GERAIS, 2012). Por isso, não será necessária a elaboração de uma normatização legal que regulamente a criação do Núcleo. Assim, a formação do Núcleo depende apenas da deliberação do Diretor da Superintendência de Ensino exercendo sua autonomia de reorganizar o trabalho interno da equipe pedagógica.

Para a criação do Núcleo na SRE São João del-Rei todos os analistas pedagógicos estariam envolvidos, mas seriam indicados três analistas para serem coordenadores das ações, sendo um analista para cada etapa da educação básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a escolha desses coordenadores é importante que sejam observados,

entre os analistas, o perfil de liderança e conhecimento específico de cada etapa da Educação Básica.

As ações desenvolvidas pelo Núcleo comporão as atribuições dos analistas e as atividades de planejamento e execução serão realizadas no próprio espaço de trabalho do servidor, visto que os analistas pedagógicos ocupam sala em comum.

Nesse sentido, o quadro 4 apresenta as ações e desdobramentos necessários para a criação do Núcleo de Apoio à Formação Continuada:

#### Quadro 4 - Ação 1

<b>O quê?</b>	Criação do Núcleo de Apoio à Formação Continuada da Superintendência Regional De Ensino- SRE de São João del- Rei
<b>Por quê?</b>	Contribuir para o fomento dos debates vivenciados nos Programas de formação continuada nas reuniões pedagógicas. Na ausência de Programas de formação em implementação, contribuir para sistematizar momentos de formação continuada em serviço, estudando referenciais teóricos e incentivando uma prática reflexiva. Apoiar e garantir a unidade e acompanhamento das discussões pedagógicas instrumentalizando os especialistas escolares.
<b>Onde?</b>	Na SRE São João del-Rei
<b>Quando?</b>	A partir do 2º semestre de 2018
<b>Quem?</b>	A diretora da SRE São João del-Rei A Equipe Pedagógica da SRE de São João del-Rei
<b>Como?</b>	Será feito estudo do perfil dos analistas pedagógicos e a escolha/indicação de três analistas para serem coordenadores do Núcleo, sendo cada analista coordenador de uma etapa de escolaridade (Anos iniciais, Anos finais e Ensino Médio). Todos os demais analistas participarão das atividades do Núcleo, pesquisando, coletando e organizando materiais de estudo e apoiando a organização de ações de formação continuada.
<b>Quanto?</b>	Não serão necessários recursos orçamentários, uma vez que os servidores já estão lotados na SRE, e a instituição já possui estrutura física e material (mobiliário e computadores) adequados.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os dados apontados pela pesquisa de campo referendam a falta de continuidade na participação nos programas de formação continuada e os critérios de participação que limitam o quantitativo de professores que participam dos encontros. O Núcleo organizará, junto aos especialistas escolares, formações continuadas em serviço que serão implementados nos momentos destinados as reuniões pedagógicas.

Para a efetivação da proposta será necessário um estudo da proposta junto aos analistas educacionais, e a direção da SRE selecionará os coordenadores com base na formação e na experiência de cada um deles na etapa a ser acompanhada.

Após a indicação dos coordenadores, deverá ser realizada a elaboração de um cronograma de atividades que subsidie a discussão com os especialistas. Essas atividades devem levar em consideração todas as formações continuadas que esteja em curso, assim como considerar os materiais que já foram disponibilizados pelos Programas de Formação. Cada coordenador deverá propor momentos de estudo com os demais analistas, envolvendo-os no processo.

A institucionalização do Núcleo acarretará em outras ações que se desdobrarão de forma a alcançar todas as escolas e salas de aula, fomentando discussões pedagógicas e interação entre especialistas, professores e gestores escolares. Como nosso foco é a alfabetização vamos, na próxima seção, especificar as ações que serão direcionadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### 3.1.2 Formação de especialistas da educação tendo em vista a organização das reuniões pedagógicas envolvendo discussões de temáticas abordadas pelo PNAIC

Posterior a criação do Núcleo de Apoio à Formação Continuada da Superintendência Regional de Ensino- SRE de São João del- Rei, a equipe que compõe o Núcleo se organizará para realizar encontros de formação com os especialistas escolares mensalmente e esses encontros farão parte da programação pedagógica da SRE. Os momentos presenciais objetivarão formar os Especialistas de Educação, tendo em vista instrumentalizá-los para que as reuniões pedagógicas sejam efetivos momentos de formação em serviço, conjugando nesses momentos as discussões e materiais que estejam sendo propagados nos Programas de formação como, por exemplo, o PNAIC.

A opção de o Núcleo atuar diretamente com os especialistas de Educação justifica-se pelo menor número de especialistas comparado ao número de professores da rede estadual. E, também, ao papel fundamental que este profissional exerce no cotidiano escolar, tendo conhecimento das possibilidades e limitações que este espaço oferece e que podem ser fatores imprescindíveis a serem discutidos em uma formação em serviço. Como apontado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009)

Embora a integração e articulação entre os meios e objetivos sejam da responsabilidade de todos os membros da equipe escolar, cabe

maior responsabilidade, especificamente, à direção e à coordenação pedagógica, as quais, no âmbito da escola, respondem mais diretamente pelas condições e pelos meios de realização do trabalho dos professores em sala de aula (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2009, p. 307).

Assim o Núcleo atuará com os especialistas que adequarão e multiplicarão as discussões considerando a realidade das escolas em que atuam, conduzindo efetivamente a gestão dos processos pedagógicos e fortalecendo seu papel formador em parceria com os professores e demais equipe gestora. O quadro 5 apresenta uma síntese desta ação:

#### Quadro 5-Ação 2

<b>O quê?</b>	Oferecimento de momentos de estudos e formação continuada para especialistas da Educação Básica da rede estadual das escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino-SRE de São João del-Rei, tendo em vista a organização das reuniões pedagógicas envolvendo discussões de temáticas abordadas pelos programas de formação vigente como, por exemplo, o PNAIC.
<b>Por quê?</b>	Para contribuir com o empoderamento do Especialista de Educação Básica instrumentalizando-o para o planejamento de reuniões pedagógicas que sejam efetivos momentos de formação continuada.
<b>Onde?</b>	Auditório da SRE São João del-Rei
<b>Quando?</b>	Durante o ano letivo de 2019, sendo 11 encontros de 8 horas.
<b>Quem?</b>	Núcleo de Apoio à Formação Continuada da Superintendência Regional De Ensino- SRE de São João del- Rei
<b>Como?</b>	Os Especialistas serão divididos em três turmas com 38 participantes e os encontros ocorrerão simultaneamente. Todos os Especialistas das escolas da jurisdição serão convidadas a participar. Serão discutidas temáticas e referenciais teóricos que subsidiam os Programas de Formação atuais e também poderá ser feito levantamento com as escolas da demanda de temas a serem discutidos nos encontro subsequentes.
<b>Quanto?</b>	Os custos serão apenas com pagamento de diárias para os participantes dos municípios mais distantes da sede da SRE, que totalizam 10 municípios. O pagamento de passagens, para que seja feito o deslocamento dos Especialistas e lanche. Todos estes recursos devem ser previstos no orçamento anual da SRE.

Fonte: Elaborado pela autora

Os encontros de estudo e formação que serão realizadas pelo Núcleo, tendo como público alvo os Especialistas de Educação, acontecerão a partir de fevereiro de 2019, mensalmente, e terão duração de oito horas podendo ter ampliação de acordo com a demanda apresentada ao longo do ano.

Nestes encontros o Núcleo debaterá a organização dos Programas de Formação e as temáticas que estejam em voga, integrando os Especialistas e

instrumentalizando-os para que eles sejam elo entre as formações e o cotidiano escolar. Isso contribuirá para que as reuniões pedagógicas escolares sejam efetivamente reuniões de formação continuada em serviço. Além dos Programas de Formação, os Especialistas, podem, em cada encontro, sugerir temáticas de discussão a serem abordadas, levando em consideração as demandas apresentadas pelos professores, sem perder de vista que

A mediação do coordenador entre o conhecimento e os professores possibilita e fomenta todo o processo de compartilhamento das experiências pedagógicas entre os docentes assim como a catalisação de ansiedades e dúvidas dos professores, e, em consequência, busca responder de forma mais consistente e objetiva estas ansiedades, tendo como ferramentas de ação as diversas estratégias de formação utilizadas pelo coordenador (OLIVEIRA, 2013, p. 2).

Nesse sentido, o Núcleo estará disponível para apoiar os Especialistas em todas as atividades de planejamento e execução das formações e após a realização dos encontros, acompanhará o desenvolvimento das ações propostas a partir de visitas *in loco* e/ou monitoramento *online*.

Os custos para o desenvolvimento desta ação deverão ser previstos no orçamento anual da SRE sendo considerado como uma atividade sistemática e planejada, não caracterizando custos extras.

Destacamos que essa ação acrescentará aos Programas de Formação a garantia de integração dos demais atores envolvidos nos processos pedagógicos permitindo que a unidade e aplicabilidade das formações, assim como o estudo dos referenciais e divulgação dos materiais didáticos pedagógicos disponibilizados. Conforme apontadas no Capítulo 2, as discussões fomentadas pelo PNAIC não adentraram as reuniões pedagógicas escolares de forma sistematizada, apesar de ter suas temáticas discutidas informalmente no interior da instituição.

Acrescentamos, também, que nos encontros presenciais com os Especialistas deverão ser elaborados cronogramas de formação com a perspectiva de otimizar o tempo das reuniões, equacionando as questões apontadas na pesquisa de campo pelos alfabetizadores, relativa ao grande tempo destinado a questões administrativas e burocráticas.

Como resultado destes encontros com os Especialistas espera-se a efetivação de reuniões pedagógicas que se caracterizem como encontros de formação continuada, como poderemos observar na seção seguinte.

### 3.1.3 Estruturação da formação continuada em serviço nas reuniões pedagógicas.

Partindo do pressuposto que em Minas Gerais a Lei Estadual de Nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, em seu art. 33 determina:

§ 1º-A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:

I – dezesseis horas destinadas à docência;

II– oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

(MINAS GERAIS, 2012).

Temos como prerrogativa que, por lei, os professores já possuem, dentro de sua carga horária, tempo a ser destinado ao seu aprimoramento profissional bem como a estudos teóricos e práticos pedagógicos. Sendo assim, estes momentos precisam ser sistematizados de forma que a escola seja, também, responsável pela formação continuada dos atores que nela atuam. Conforme pontuado por Kramer *apud* Mediano (2003, p. 93), a formação continuada no espaço da escola proporciona um clima de confiança entre os pares, de forma a expor suas ideias e deixar emergir os conflitos, favorecendo a construção da autonomia dos professores e sua capacidade de crítica.

Nesse sentido, tendo como pilares a Criação do Núcleo de Apoio à Formação Continuada da Superintendência Regional de Ensino- SRE São João del- Rei e a estruturação da formação de Especialistas da Educação voltadas para a organização das reuniões pedagógicas envolvendo discussões de temáticas abordadas pelo PNAIC, a escola se consolidaria como espaço de formação continuada.

Eleger a escola como lugar privilegiado de formações continuadas em serviço é considerar que

A escola é local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre o seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 307).

Assim, a terceira ação proposta neste PAE, seria a estruturação da formação continuada em serviço nas reuniões pedagógicas. Partindo da apresentação de uma nova estrutura, as reuniões pedagógicas desdobram-se em ações que visam trocas de experiência e reflexão sobre a prática. Como podemos observar no quadro 6:

**Quadro 6- Ação 3**

<b>O quê?</b>	Reestruturação das reuniões pedagógicas com foco no aprimoramento docente. Disseminando as discussões propostas nos Programas de Formação Continuada e atendendo demandas pedagógicas.
<b>Por quê?</b>	Para aprofundar o estudo das referências teóricas atuais, trocar experiências e garantir a prática da flexibilidade tendo em vista a realidade de cada escola e os alunos atendidos.
<b>Onde?</b>	Escolas Estaduais
<b>Quando?</b>	Durante o ano letivo de 2019, durante as reuniões pedagógicas escolares.
<b>Quem?</b>	Especialistas de Educação e Professores.
<b>Como?</b>	Os Especialistas organizarão reuniões pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito da escola, tendo em vista a discussão de temática que estejam em voga nos cursos de formação continuada propostos por Programas de Formação.
<b>Quanto?</b>	Para esta ação não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns fatores são importantes de serem observados para a exequibilidade desta ação, como por exemplo, a organização temporal, a preparação dos materiais e a dedicação dos participantes.

É necessário montar e expor o cronograma das formações, deixando claras as temáticas a serem discutidas em cada encontro. Para a escolha das temáticas, cada escola pode organizar uma enquete que questione quais são os temas que devem ser foco das discussões, abrindo espaço, assim para que os professores sugiram também questões que estejam vivenciando em participações nos Programas de formação continuada a exemplo do PNAIC.

Após definir as temáticas, o Especialista pode coletar materiais de estudo e apontar entre os professores aqueles que podem dar depoimentos e/ou expor sua experiência, ou até mesmo a indicação de vídeos e simulações de aula. Posterior a discussão é importante refletir qual impacto essa temática poderá ter na prática pedagógica e na melhoria dos resultados dos alunos.

Toda reunião pedagógica precisa terminar com a proposição da realização de alguma atividade a ser realizada em sala de aula que contemple assunto desenvolvido. Considerando que

a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e inserir os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as transformações que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (SILVA, 2014, p. 2).

A cada nova reunião, precisam ser retomados pontos debatidos e reflexões a partir da aplicabilidade das ações. O planejamento anual deve ser o norteador das discussões e deve sempre estar em destaque a melhoria da aprendizagem dos alunos. Deve ser elaborado um instrumento de avaliação e sugestões que retroalimentará as demais reuniões.

Essa ação favorecerá a interação entre os pares, a troca de experiências e a disseminação das informações que por ora tenham sido alvo de debates nas formações continuadas de Programas de Formação. Ao ter espaço para o diálogo os professores atuarão como protagonistas da formação sugerindo e contribuindo para que as discussões teóricas dialoguem com a prática e reverberem em bons resultados.

Cada Especialista após a realização das reuniões deve dialogar com o Núcleo de Apoio à Formação Continuada da Superintendência Regional de Ensino- SRE de São João del-Rei sobre os desafios, demandas e boas práticas que foram vivenciados nas reuniões. Diante desta comunicação, o Núcleo terá elementos para estruturar a próxima ação, como veremos na seção seguinte.



### 3.1.4 Criação de intercâmbio de troca de experiência entre escolas e professores e simpósios de formação

A partir das reuniões realizadas e do consolidado dos instrumentos de avaliação, o Núcleo terá retorno quanto às práticas exitosas e experiências que resultaram de forma positiva na interação dos professores e em sua atuação em sala de aula. Desse modo, o Núcleo se responsabilizará pela estruturação de um intercâmbio entre escolas que resultará na organização Simpósio de Formação.

Para a estruturação de intercâmbios escolares, o Núcleo atentará sobre demandas em comum que foram levantadas por professores para as discussões pedagógicas e como essas demandas foram respondidas e trabalhadas no cotidiano escolar tendo como ponto de partida as reuniões pedagógicas. O Núcleo deverá promover oportunidades de interação entre escolas propiciando momentos de reuniões coletivas entre duas ou mais escolas, abordando temáticas em comum, e proporcionando momentos de trocas de experiências.

Esses intercâmbios podem ser organizados por área de conhecimento ou disciplinas, e devem contar sempre com a participação dos Especialistas de Educação, e se possível, de um integrante do Núcleo. O quadro 7 sintetiza essa ação:

**Quadro 7- Ação 4**

<b>O quê?</b>	Estruturação de intercâmbio entre a equipe de professores das escolas objetivando compartilhar e trocar experiências nas reuniões pedagógicas.
<b>Por quê?</b>	Para oportunizar que as escolas vivenciem trocas de experiências nas reuniões pedagógicas a partir de demandas em comum levantadas pelos professores e equipe gestora
<b>Onde?</b>	Escolas Estaduais
<b>Quando?</b>	Durante o ano letivo de 2019. De acordo com propostas e temáticas demandadas pelas escolas
<b>Quem?</b>	Núcleo de Apoio à Formação Continuada, Especialistas de Educação e Professores.
<b>Como?</b>	O Núcleo de Apoio à Formação Continuada, deverá organizar um cronograma, a partir dos relatórios de avaliação das reuniões pedagógicas e do levantamento das demandas apresentadas pelas escolas, possibilitando a estruturação de intercâmbio entre as escolas. Esse intercâmbio acontecerá em momentos comuns de reuniões pedagógicas e poderá ser realizado por área de conhecimento ou temáticas de interesse coletivo.
<b>Quanto?</b>	Para esta ação não haverá custos. Precisa-se pensar apenas no favorecimento do deslocamento dos envolvidos.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O intercâmbio viabilizará trocas de experiências entre professores de diferentes escolas. Essa ação se torna eficaz por favorecer diálogo entre diferentes realidades escolares, possivelmente apontando caminhos antes não vislumbrados pelas equipes escolares.

Todas as ações desenvolvidas no intercâmbio devem, após executadas, ter uma avaliação. Dessa forma, o Núcleo terá condições de corrigir falhas e melhorar o processo de interação das escolas.

O Monitoramento de todas as ações pelo Núcleo subsidiará a organização de Simpósios de Formação. Nesses Simpósios, que serão organizados sempre ao final de cada semestre as escolas inscritas apresentarão tanto a sua organização, para que as reuniões pedagógicas se efetivem como espaços de formação continuada, como também poderão ser apresentadas boas práticas que foram compartilhadas nestes momentos de formação. O quadro 8 denota essa ação:

#### Quadro 8- Ação 5

<b>O quê?</b>	Realização de Simpósios de Formação
<b>Por quê?</b>	Para oportunizar a apresentação de trabalhos que foram fruto das formações continuadas em serviço, realizadas no interior das escolas. Compartilhar a organização das formações continuadas e práticas exitosas que contribuem para a realização e participação efetiva dos professores nas formações continuadas.
<b>Onde?</b>	Auditório da SRE
<b>Quando?</b>	No final de cada semestre letivo.
<b>Quem?</b>	Núcleo de Apoio à Formação Continuada, Especialistas de Educação e Professores.
<b>Como?</b>	O Núcleo de Apoio à Formação Continuada fomentará a exposição de trabalhos exitosos que foram realizados nas/e a partir das formações continuadas que aconteceram no interior das escolas e/ou nos momentos de intercâmbio escolares. Os professores e especialistas deverão se inscrever para a apresentação. O Núcleo poderá, nesses simpósios, estabelecer parcerias com as Universidades locais e oferecer uma palestra que abarque a importância da formação continuada em serviço.
<b>Quanto?</b>	Cerca de R\$ 4.000,00 para a impressão de banners, divulgação e confecção de materiais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização do simpósio de formação permitirá aos participantes interagirem com experiências exitosas de diferentes realidades, além de possibilitar que os professores e Especialistas exponham suas práticas e reflexões. À vista

disso, acredita-se que os atores envolvidos no processo de formação continuada se sentirão estimulados a engajarem-se ainda mais nos momentos de formação.

Cada participante inscrito deverá apresentar sua experiência por meio de banner ou arquivo digital. Para cada seminário podem ser eleitas temáticas favorecendo a organização de grupos de apresentação, contemplando, assim, o maior número de professores e especialistas interessados em participar.

O Seminário de Formação, com previsão de realização semestral, será um importante evento a ser realizado pela SRE. E os trabalhos inscritos podem resultar na publicação de uma revista ou um periódico a ser distribuído a todas as escolas da jurisdição, seja na forma física ou digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que essa dissertação teve como objetivo geral analisar as contribuições da formação continuada, proposta pelo PNAIC, na prática pedagógica na perspectiva do professor alfabetizador, trazemos algumas considerações que julgamos importantes. Essas considerações podem ser apontadas como possibilidades de novos estudos e pesquisas que envolvam a formação continuada em serviço.

Tendo como pressuposto a complexidade no processo de implementação do PNAIC, em função do contexto e da atuação dos atores nele envolvidos, propomos como questão norteadora: Qual o impacto das formações continuadas propostas pelo PNAIC na atuação dos professores alfabetizadores da SRE São João del-Rei?

Essa questão, ao ser lançada aos alfabetizadores de uma escola Estadual da SRE São João del-Rei, nos trouxe interessantes apontamentos sobre a efetivação de políticas públicas de formação continuada e os desafios enfrentados para que sua implementação aconteça, de fato, reverberando em ações na sala de aula e mudanças de práticas pedagógicas.

Ao optar pela entrevista coletiva como instrumento metodológico, a interação entre os participantes dessa pesquisa nos permitiu inferir que os professores almejam por formações continuadas. E que o PNAIC foi uma política de formação que, de certa maneira, adentrou a escola e causou impactos positivos em quem tiveram a oportunidade de participar.

Apesar de ter sido notável o impacto positivo ocasionado pelas formações continuadas propostas pelo PNAIC, alguns pontos negativos, como a descontinuidade da política, modificações na organização temporal e critérios de participação que restringem o alcance a todos interessados foram colocados em pauta. Outro ponto também debatido foi a falta um espaço sistemático para que o PNAIC se estabelecesse, no interior da escola, como norteador das discussões docentes, principalmente, nas reuniões pedagógicas.

Após os estudos proporcionados pela escrita desta dissertação e o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados foi possível percebermos que a formação continuada como prática reflexiva da ação docente, ainda precisa ser melhor implementada e precisa ganhar espaços sistemáticos de discussão que sejam próximos à realidade educacional de cada professor. As trocas de

experiências e relatos de práticas exitosas se configuram como anseios dos professores alfabetizadores. E esses anseios precisam estar em foco nos ambientes escolares, nas reuniões pedagógicas, trazendo reflexões sobre sua aplicabilidade e relevância.

A pesquisa nos apontou que é importante e necessário que as formações continuadas sejam validadas no interior da escola pela equipe pedagógica, para que de fato ela impacte na mudança de práticas e reverbere na aprendizagem dos alunos. E que mesmo o PNAIC sendo uma política de abrangência nacional, trouxe contribuições de relevância para o trabalho docente que precisam ser cultivadas a fim de ter sequência e se incorporarem cotidianamente na prática pedagógica.

O estudo de diversos autores nos aponta a complexidade da alfabetização, e os desafios a serem vencidos para que as crianças tenham garantidas as competências e habilidades que a tornem alfabetizadas. Neste contexto, constatamos que o PNAIC, assim como, demais programas de formação continuada, exerce papel fundamental de aporte teórico e prático para os docentes de anos iniciais. Constatamos, também, a importância de a escola se instituir como espaço de formação continuada, aproveitando tempos e espaços para efetivar as formações, não se esquecendo do importante papel do Especialista de Educação, elo entre as formações e o cotidiano escolar.

Dentro desse contexto, o PAE apresentado nesta dissertação traz uma proposta de fomento às discussões proporcionadas pelas formações continuadas ofertadas por meio de Programas de Formação, a exemplo do PNAIC, no interior das escolas, nos momentos destinados às reuniões pedagógicas. E, na ausência destes Programas, apresenta ainda proposta de uma estruturação de formações continuadas que tenham como protagonistas os professores e que estes dialoguem de forma reflexiva sobre sua prática docente, considerando importante que a formação continuada permita troca de experiências entre pares.

Nesse sentido, se fez necessário envolver a Equipe Pedagógica da SRE, reconhecendo a importância desta equipe no fomento e apoio à organização destes momentos de formação continuada no interior das escolas; e na promoção de encontros sistematizados que contribuam para a troca de experiências. Esse envolvimento da SRE influencia na minha atuação profissional na medida em que enquanto analista, exercendo a função de diretora educacional, tenho possibilidade

de incentivar e acompanhar o desenvolvimento das proposições que envolvem a equipe da SRE e que se desdobram em ações a serem desenvolvidas nas escolas.

Portanto, a pesquisa trouxe importantes informações acerca das expectativas quanto às formações continuadas. Acreditamos que este trabalho poderá contribuir para as ações dos gestores e analistas da Superintendência de Ensino, a fim de que sejam estimulados debates, trocas de experiências e reflexões da prática entre os professores.

O sentimento como pesquisadora se traduz em entusiasmo e expectativa de aplicabilidade destas proposições aqui apresentadas. Destacando nesta pesquisa, a relevância da pesquisa de campo que proporcionou a interlocução com as professoras alfabetizadoras. O diálogo possibilitou que as educadoras demonstrassem seus anseios e perspectivas quanto à organização de formações continuadas que impactem em seu fazer pedagógico. No entanto, reconhecemos a incompletude desta pesquisa que suscita aprofundamento e a realização de novos estudos envolvendo esta temática tão cara a todos os profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

\_\_\_\_\_. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. *In* Veiga, Lima P. A. **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALMEIDA Leonardo Rocha. **Sistema de monitoramento de programas de formação continuada: uma análise sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação de Mestrado. Centro interdisciplinar de novas Tecnologias na educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

BAKHTIN, Mikhail, **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (1895-1975). Os Gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** (Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 4 ed – São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. *In*: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2000.

BIASI, Simoni Viland de. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/2053>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação. Introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moutinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União**. Seção 1, nº 129, 5 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, CF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Que aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República. Brasília, 09/01/2001:

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Que altera a redação dos arts.29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96. Brasília, 06/02/2016:

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da educação Básica. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007--010/2009/decreto/d6755.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007--010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em agosto 2017

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais.** Brasília: MEC, SEB,, 2004.

\_\_\_\_\_. **Site Pacto.** Disponível em: <http://www.pacto.mec.gov.br>. Acesso em: outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Todos pela educação.** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB,, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Caderno para Gestores.** Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira., 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de Programas de formação inicial e continuada de Professores para a educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm). Acesso em 15 de outubro, 2017.



\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, 05 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf)>. Acesso em: setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **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 União, ano CL nº 79, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/ SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental: Introdução. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** parâmetros em ação. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento:** Programa de formação continuada de professores de anos/séries iniciais do ensino fundamental – Guia geral. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento:** Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** O Brasil do futuro com o começo que merece (livreto). Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Encarte de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Orientações para preenchimento do SisPacto.** Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Brasília, 2015. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>> Acesso set 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar.** Brasília: MEC/SEF, nov., 1995.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso:16 de julho 2018.

CARVALHO, Maria L.; BARBOSA, Telma R. C. G.; SOARES, Jeferson B. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. *In: **Coloquio Internacional Sobre Gestión Universitaria en América Del Sur***, X, 2010.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.*** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 8 ed, São Paulo: Cortez, 2006.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade.** Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300011&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300011&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em 27 de maio de 2018

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.** V.2 n. 2. Juiz de Fora, 2012. Disponível em <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>>. Acesso em 11 de maio de 2017.

CONSTANT, Elaine. **Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC, SEB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional,

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada de professores e prática de sala de aula**: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no projeto das classes de aceleração no estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2001.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? *In* FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Editora da Universidade UFPE, 2010

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de Professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriações e efeitos. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. P. 38-60

FREITAS, M.T. Vygostsky e Bakhtin – **Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 2002.

GATTI Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. 2012; p. 13-34.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37. P.57-70. Jan./abr. 2008

Gatti, B. A.; Barretto, E. S. de S.; André, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011..

GÓES, Maria Cecília Rafael. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael e SMOLKA, Ana Luíza B. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, M.T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em outubro, 2017.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas**. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 30 de ago. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Parâmetros em Ação**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/parametros-em-acao/>>. Acesso em: 30 de ago. 2017.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual nº45914**, de 16/02/2012.

\_\_\_\_\_. **Ofício nº60**, de 2015.

\_\_\_\_\_. **Ofício Circular nº179**, de 2013.

MINATEL, M. Q. P.; SANTOS, S. M. C. dos; GUIMARÃES, S. R. K. Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 157-172, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1891/189137759008/>. Acesso em: 24 de nov. 2017.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A.(Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 30-42

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158 .

\_\_\_\_\_. Revista Nova Escola. Agosto/2002, p.23.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, J. (2008). **A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro** [versão eletrônica]. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveiraComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 5 de julho de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

PINTO, Rogério Inácio. **A formação continuada no âmbito da política pública Escola Plural**. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEFET- MG. 18 set 2009.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo: as diversas faces da educação**. Juiz de Fora/MG: UFJF, s/d.

Ribeiro, V. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *In: Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acesso em: março de 2018.

ROCHA, D; DAHER, D. C; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, Cuiabá, 2004.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, 2009. p. 148-161

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. Disponível em: <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>. 2010. Acesso em 13 outubro 2018.

SOARES, Magda Becker. **Por uma alfabetização até os oito anos de idade**. De olho nas metas—meta 2. Todos pela educação, 2010, p. 35-38. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo\\_alfabetizacao.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf).

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2007/2010**. São João del-Rei: SRE, 2013

SILVA, M. A. O. O discurso dos professores sobre a formação continuada. X ANPED SUL: **Reunião Científica da ANPED**, 10., 2014, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Udesc, 2014. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/p0850042428659.PDF>>. Acesso em: 26 maio 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, 2000, p. 05-24. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf). Acesso em janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação de Minas Gerais., n. 4, jun./jul, 2008.

VAN ZANTEN, Agnés. Políticas educativas. *In*: VAN ZANTEN, Agnés (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011.

## APENDICE A



**Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**Programa de Pós Graduação Profissional**  
**Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública**  
**Fabiana Magalhães da Silva**

Entrevista coletiva– Professores 03 de maio de 2018

1. Na vivência de vocês como alfabetizadoras quais pontos vocês destacariam sobre a formação continuada promovida pelo PNAIC?
2. Como foi o convite/incentivo da escola à participação na formação continuada do PNAIC?
3. Fale um pouco sobre os desafios enfrentados na participação dos encontros presenciais PNAIC.
4. Cite uma questão teórico-prática tratada nas formações PNAIC que reapareceu nas discussões das reuniões pedagógicas escolares.
5. Das atividades de sala de aula, trabalhadas nas formações do PNAIC, cite uma que você utilizou com seus alunos. E diga porque você a utilizou?
6. Imagine que você foi eleito diretor escolar da escola e existe um número expressivo de alunos do Ciclo da Alfabetização que ainda não estão alfabetizados. Considerando que muitos dos professores alfabetizadores já participaram de formações continuadas como o Pro-letramento e o PNAIC, como você organizaria as reuniões pedagógicas semanais? Quais temas seriam destacados? Quais referenciais estariam presentes nas discussões com os alfabetizadores? Estructure, em dupla, um esquema de formação.

7. Discutimos entraves e desdobramentos da formação continuada ofertada pelo PNAIC, e vocês propuseram uma proposta de trabalho de formação em serviço a ser desenvolvido na própria escola. Alguém quer acrescentar mais alguma consideração? Vocês dariam alguma sugestão para reformulação das formações do PNAIC, ou acreditam que já estão instrumentalizados para elaborarem uma formação continuada que seja ofertada pela própria escola?



**APENDICE B**

**Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**Programa de Pós Graduação Profissional**  
**Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública**  
**Fabiana Magalhães da Silva**

Questionário– Professor(a)  
 03 de maio de 2018

Prezado (a) professor(a), este questionário faz parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado que tem como objetivo analisar as contribuições da formação continuada, proposta pelo PNAIC, na prática pedagógica na perspectiva do professor alfabetizador.

Agradeço sua colaboração e informo que as respostas serão mantidas em absoluto sigilo.

**I - IDENTIFICAÇÃO GERAL**

Nome: \_\_\_\_\_

**1 - IDADE**

- ( ) Menos de 25 anos
- ( ) Entre 25 e 30 anos
- ( ) Entre 31 e 40 anos
- ( ) Entre 41 e 50 anos
- ( ) Entre 51 e 60 anos
- ( ) Mais de 61 anos

**2- QUAL SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL:**

- ( ) Efetivo
- ( ) Designado

**3 - QUAL SUA EXPERIENCIA COMO ALFABETIZADOR?**

- ( ) menos de 1 ano
- ( ) entre 1 e 5 anos
- ( ) entre 6 e 10 anos
- ( ) entre 1 e 5 anos
- ( ) mais de 10 anos

**II- FORMAÇÃO ACADÊMICA****5- VOCÊ TEM GRADUAÇÃO EM QUAL ÁREA?**

- ( ) Pedagogia
- ( ) Normal Superior
- ( ) Letras
- ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**6 - TEMPO DE GRADUAÇÃO:**

- ( ) menos de 1 ano
- ( ) entre 1 e 5 anos
- ( ) entre 6 e 10
- ( ) mais de 10 anos

7 - VOCÊ TEM PÓS-GRADUAÇÃO CONCLUÍDA?

- ( ) Especialização *lato sensu*
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado
- ( ) Não tenho pós-graduação

8) COMO VOCÊ PERCEBE A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL COM A PRÁTICA COTIDIANA DA SALA DE ALFABETIZAÇÃO?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---