



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

DELCELENE SANCHES FURTADO

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PNAIC: concepções segundo as orientações
prescritas e as ações efetivas no município de Cametá-Pá

Cametá – Pará
Agosto / 2017

DELCELENE SANCHES FURTADO

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PNAIC: concepções segundo as orientações prescritas e as ações efetivas no município de Cametá-Pá

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura, vinculado à Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-Pá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Cametá – Pará
Agosto / 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- F992f Furtado, Delcilene Sanches
A Formação Docente no PNAIC: Concepções segundo orientações prescritas e ações efetivas no município de Cametá-Pá / Delcilene Sanches Furtado. - 2017.
172 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
1. Formação docente . 2. Fundamentos e diretrizes da política de formação docente . 3. Concepção de formação docente. 4. Alfabetização na perspectiva do letramento. I. Silva, Gilmar Pereira da, *orient.* II. Título
-
- CDD 370

DELCILENE SANCHES FURTADO

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PNAIC: concepções segundo as orientações prescritas e as ações efetivas no município de Cametá-Pá

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura, vinculado à Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá-Pá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Aprovada em: ___/___/_____

AVALIADORES

Dr. Gilmar Pereira da Silva (Orientador – PPGEDUC – UFPA)

Dr^a. Odete da Cruz Mendes (PPGEDUC – UFPA) (Avaliadora interna)

Dr. Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno (PPEB - UFPA) (Avaliador Externo)

Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA) (Suplente)

Cametá – Pará
Agosto / 2017

Aos meus amados pais, Divanira e Jurandir Furtado, trabalhadores desde as tenras idades, que tiveram seu direito à educação negligenciado e que conscientes disso lutaram para que seus cinco filhos pudessem ter maiores oportunidades de uma vida digna e cidadã por meio da educação. Não há gestos e nem palavras para lhes retribuir o que fizeram por mim.

Às minhas amadas filhas, Ana e Anny, pois é por elas e em nome delas que cada conquista em minha vida tem sentido. Conquista partilhada com elas pois delas também o tempo lhes foi tomado para cada palavra escrita aqui. Os maiores presentes que a vida me deu.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela graça e força concedida que me manteve firme para concluir esse trabalho. Que me fortaleça em minha caminhada diária para enfrentar os desafios que a vida me impõe.

A todos meus familiares e amigos pelo carinho, solidariedade, confiança e força, sustentáculos importantes nos momentos de fraqueza e que me inspiravam a renunciar a palavra desistir.

À minha mãe, senhora Divanira, mulher forte e aguerrida, por isso minha inspiração. Mulher para qual a educação formal só tem sentido pelas conquistas de seus filhos, pois para si a luta pela sobrevivência diária era mais urgente. Poder honrá-la é uma de minhas maiores felicidades e faz essa conquista ter mais cor e sabor no labor diário de nossas vidas.

Ao meu pai, Senhor Jurandir, homem de inteligência admirável, autodidata habilidoso que aprende, constrói e domina um saber próprio do seu trabalho sem mesmo ter tido acesso aos bancos escolares. És meu espelho, meu exemplo e a ti meus eternos agradecimentos pelo que tens feito por mim.

Às minhas princesas, Ana Flávia e Anny Cristinny, filhas amadas que me fizeram descobrir que o mundo “cor de rosa” é um arco-íris completo que se intensifica pelas suas conquistas e descobertas. Obrigada pela companhia, pelo esforço de tentar entender o que era “isso” que mamãe fazia e pelas renúncias compartilhadas que não foram poucas. Essa conquista é um legado que deixo para vocês amores de minha vida.

Ao prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, orientador deste estudo, ser humano admirável que fez da sua vida um exemplo diário de luta para que os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras possam ter a oportunidade de uma vida digna e cidadã. Receber a sua confiança e contar com sua colaboração foi uma experiência muito importante para minha formação.

Aos Professores do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Baixo Tocantins/UFGA/ Cametá-Pá, que em muito contribuíram para minha formação, em especial aqueles com os quais pude ter maior contato no decorrer do curso: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, Prof^a Dr. Odete da Cruz Mendes, Prof. Dr. Mara Rita Duarte, Prof. Dr. Damião Bezerra, Prof. Dr. Cesár Seibt, Prof. Dr. Ariel Fieldma, Prof. Dr. Valdir Ferreira.

Aos Professores Dr^a. Odete da Cruz Mendes, Dr. Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno e Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues que aceitaram ser membros avaliadores deste trabalho e assim me possibilitaram a oportunidade de contar com seus conhecimentos e sabedorias para concluir este estudo.

À professora Dr. Ildete Pereira dos Anjos, por ocasião da qualificação, que me possibilitou valiosas indicações e recomendações para refinamento e conclusão deste estudo.

Aos profissionais da SEMED/Cametá-Pá que com sua atenção nos receberam e com seus conhecimentos colaboraram com o nosso trabalho.

Aos meus colegas de turma pelos momentos de discussão e aprendizado. Em especial à Jaqueline, Zenaide, Izabel, João Miranda, Hélio, Daniel, Carlos e João Batista, colegas da linha de estudo com os quais tivemos ricas experiências de aprendizado nas manhãs, tardes e noites em que nos encontramos.

Aos meus irmãos e irmã, Juranilson, Dorilene, Jonilson e Josenilson, amor fraterno que nos une em uma corrente que extrapola os laços consanguíneos. A presença contínua de vocês me fortaleceu em cada passo nesta caminhada.

Aos meus lindos e adoráveis sobrinhos e sobrinhas, Luís Carlos, Luís Guilherme, Luís Davi, Matheus, Jeovana e Jasmine, suas espontaneidades, suas inocências, essa alegria infantil que transborda a face revigoravam os dias cansados e difíceis que enfrentei. Titia ama vocês!

Às minhas cunhadas, pelo apoio, carinho e confiança creditados na realização desse projeto, as vezes mais crentes que eu mesma: “só tu que não acreditava que tu ia passar!”, “né” Marciléia, quando ainda no processo de seleção.

À Raquel e Juliana, pessoas queridas que muito devo a elas, pois com paciência e compreensão estiveram sempre ao meu lado durante essa caminhada e me ajudaram nos cuidados com minhas filhas.

Obrigada a todos (as)!

“ A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.”

(Dermeval Saviani)

RESUMO

Esse estudo tem como objeto o Eixo “Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo” contido no PNAIC e como *locus* o município de Cametá-Pá. Tem por objetivo analisar a concepção de formação docente prescrita na proposta de formação contida no PNAIC e sua materialização no contexto local mediante as ações efetivas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá-Pá. Para isso utiliza-se das contribuições do Materialismo Histórico-Dialético por este se apresentar como uma possibilidade teórica que busca desvelar o conjunto de relações que determinam o objeto em estudo, sendo uma pesquisa caracterizada por uma abordagem qualitativa. Inicialmente o caminho da investigação se pautou pelo levantamento, definição e análise dos documentos e cadernos de formação utilizados pelo programa e um levantamento sobre os estudos já realizados sobre o PNAIC. Concomitantemente foi feita uma revisão da literatura de modo a aproximar do objeto por meio de sua apreensão numa perspectiva crítica. Os principais autores podem ser citados: Duarte (2001, 2010a, 2010b), Marsiglia (2010, 1013), Martins (2006, 2010), Saviani (2007b, 2009, 2013a). Definimos, então, quatro categorias para desenvolvimento de nossa linha de investigação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, formação docente, concepção de formação docente e alfabetização na perspectiva do letramento. O estudo prevê como técnica de pesquisa de campo a aplicação de entrevistas semiestruturadas. A trajetória de investigação percorrida aponta que o PNAIC foi concebido em um contexto que representa a continuidade dos princípios e diretrizes que subsidiaram o projeto de reforma educacional a partir da década de 1990. Que a concepção de formação docente tem por base a racionalidade prática cuja matriz teórica se fundamenta pelo modelo teórico do construtivismo, pela pedagogia do professor reflexivo e pela pedagogia das competências. Em sintonia com esta matriz teórica adota o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento se constituindo como um instrumental no qual a alfabetização é uma tecnologia ou técnica de leitura e escrita. Que a formação em seu processo de materialização no contexto local ela apresenta a mesma lógica incorporada na proposta orientadora da formação pela sua aproximação ao modelo da racionalidade prática. Embora tenhamos identificado a presença de elementos característicos da racionalidade técnica e da racionalidade crítica, no contexto local essa dimensão acaba se sobressaindo entre os orientadores e alfabetizadores entre os quais o relato de experiência se torna um dos principais elementos para ajudar o professor no processo formativo a construir novos conhecimentos para enfrentar os problemas da sua prática docente.

Palavras-chave: Formação docente. Fundamentos e diretrizes da política de formação docente. Concepção de formação docente. Alfabetização na perspectiva do letramento.

ABSTRACT

This research has as object of study the Axis “Continuing Education for Literacy Teachers and their Study Counselors” contained in the PNAIC (National Pact for Literacy at the Right Age), and whose locus is the city of Cametá-Pá. It aims to analyze the conception of teacher training prescribed in the training proposal which is contained in the PNAIC and its materialization in the local context through the effective actions promoted by the Municipal Secretariat of Education of Cametá-Pá. For this purpose, the contributions of Historical-Dialectical Materialism are used as a theoretical possibility which seeks to reveal the set of relations which determines the object under study, also being a research characterized by a qualitative approach. Initially, the research path was based on the survey, definition and analysis of the documents and training books used by that program, and a survey on the studies already carried out on the PNAIC. Simultaneously, a review of the literature was made in order to approximate the object through its apprehension in a critical perspective. The main authors can be cited: Duarte (2001, 2010a, 2010b), Marsiglia (2010, 2013), Martins (2006, 2010), Saviani (2007b, 2009, 2013a). Then, four categories were defined for the development of our line of research: National Pact for Literacy at the Right Age, conception of teacher training, Teacher Training and Literacy is adopted under the perspective of literacy. The study provides, as field research technique, the application of semi-structured interviews. The trajectory of research highlights that the PNAIC was conceived in a context which represents the continuity of the principles and guidelines which subsidized the project of educational reform from the decade of 1990. And that the conception of teacher training is based on the practical rationality whose theoretical matrix, in turn, is based on the theoretical model of constructivism, on the pedagogy of the reflexive teacher and on the pedagogy of competences. In line with this theoretical matrix, the concept of literacy is adopted under the perspective of literacy, being as an instrument in which literacy is a technology or technique of reading and writing. And that the formation in its process of materialization in the local context presents the same logic incorporated in the guiding proposal of the formation by its approach to the model of practical rationality. Although we have identified the presence of characteristic elements of technical rationality and of the critical rationality, in the local context this dimension ends up standing out among the counselors and literacy teachers including the experience report which becomes one of the main elements to help the teachers in the education process to build new knowledge in order to face the problems of their teaching practice.

Keywords: Teacher Training. Foundations and guidelines of the policy of teacher training. Conception of teacher training. Literacy is adopted under the perspective of literacy.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização.
BM	Banco Mundial.
CELL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem.
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
MEC	Ministério da Educação.
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento.
PAR	Plano de Ações Articuladas.
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
SEA	Sistema de Escrita Alfabético.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil.
SISPACTO	Sistema de Monitoramento para o Curso de Formação do Pacto.
TPE	Todos Pela Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades, distribuição de CH e ementas dos cursos do PNAIC/ano 2013	64
Quadro 2 - Ementa e título dos cadernos da Unidade 2 dos cursos do PNAIC/ano 2013.....	64
Quadro 3 - Unidades, distribuição de CH e títulos dos cadernos de formação do PNAIC/ano 2014	66
Quadro 4 - Unidades, distribuição de CH e títulos dos cadernos de formação do PNAIC/ano 2015	66
Quadro 5: Relação dos informantes da pesquisa, alfabetizador x orientador, nos três primeiros anos de implementação do programa	120
Quadro 6: Demonstrativo de análise temática	122
Quadro 7: Demonstrativo de análise temática – Construção do plano da formação para o contexto local.....	129
Quadro 8: Demonstrativo de análise temática – Definição de orientação teórico-metodológica	132
Quadro 9: Demonstrativo de análise temática – Relação teoria e prática por subordinação da teoria à prática	137
Quadro 10: Demonstrativo de análise temática – Valorização da experiência docente	140
Quadro 11: Demonstrativo de análise temática – O orientador como mediador.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: IDEB observado e metas projetadas para séries iniciais/ Cametá-Pá.....	110
Tabela 2: Evolução do aprendizado dos alunos das séries iniciais/Prova Brasil/Cametá-Pá/ano 2013-2015	111
Tabela 3: Evolução do número de escolas e de matrículas da rede pública municipal de Cametá-Pá 2013/2015	111
Tabela 4: Características diversas em relação a números de escolas que as possuem no município de Cametá-Pá/ano 2013 a 2015	112
Tabela 5: Evolução das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental 2012/2015/Cametá-Pá	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de pessoas analfabetas de 10 anos ou mais de idade/ Cametá-Pá/ Censo 2010	108
Gráfico 2: Percentual de pessoas analfabetas de 10 anos ou mais de idade/ Cametá-Pá/ Censo 2010	109
Gráfico 3: Evolução do IDEB no município de Cametá-Pá.....	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 O PROBLEMA.....	20
1.2 OS OBJETIVOS.....	21
1.3 PRESSUPOSTOS-TEÓRICO-METODOLÓGICO E SUA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO.....	21
1.4 A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	24
1.5 PASSOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA.....	26
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	28
2 A FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC: DO CONTEXTO AO TEXTO QUE A INSTITUI.	30
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CONTEXTO DAS REFORMAS DOS ANOS DE 1990: PRINCÍPIOS FORMATIVOS E QUALIDADE DO ENSINO.....	31
2.1.1 A pedagogia do ‘aprender a aprender’: fundamentos e princípios da política de formação docente a partir de 1990.	32
2.1.2 O significado da qualidade da educação consolidado a partir de 1990.	38
2.2 O CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL EM QUE SE DEU A INSTITUIÇÃO DO PNAIC.....	44
2.2.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): princípios norteadores da implementação do PNAIC.....	47
2.3 PNAIC: OBJETIVOS E EIXOS DE ATUAÇÃO.....	52
2.3.1 Eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo: estrutura e operacionalização.....	61
3 CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS SEGUNDO ORIENTAÇÕES PRESCRITAS QUE SUBSIDIAM A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC.....	70
3.1 DIFERENTES TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CARACTERÍSTICAS E FUNDAMENTOS.....	72
3.1.1 Racionalidade Técnica e Racionalidade Prática: modelos formativos de teorias não críticas em educação.....	72

3.1.2 A racionalidade crítica: a formação docente no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica.....	79
3.2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE EXPRESSA NOS CADERNOS ORIENTADORES DO PNAIC.	85
3.2.1 O que dizem os princípios formativos do PNAIC.....	90
3.3 A ALFABETIZAÇÃO NO PNAIC: CONCEITO CHAVE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	99
4 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC QUE SE MATERIALIZA NO CONTEXTO LOCAL: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PÁ.....	107
4.1 UM BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM CAMETÁ-PÁ.	107
4.2 O TRABALHO DE CAMPO E A ANÁLISE DE DADOS: COMO PERCEBER A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC PELO REGISTRO DA FALA.	117
4.3 A OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PELA SEMED/CAMETÁ-PÁ.....	123
4.4 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE QUE SE MATERIALIZA NO CONTEXTO LOCAL.	128
4.4.1 Sobre a organização pedagógica da formação.	129
4.4.2 Sobre a orientação teórico-metodológica do programa.	132
4.4.3 Sobre a relação teoria e prática propiciada pela formação.	137
4.4.4 Sobre a experiência docente.....	140
4.4.5 Sobre a atuação do orientador de estudo.	144
CONCLUSÃO.....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICES	167

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Eixo “Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo” contido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) amparado pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

O foco de investigação centra-se no estudo da concepção de formação docente prescrita nos documentos e cadernos orientadores da formação promovida pelo programa, buscando analisar como esta se materializa no contexto local mediante as ações efetivas com ênfase na experiência formativa do programa desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cametá-Pá no período de 2013 a 2015, sendo este o nosso recorte de análise.

O PNAIC foi concebido no ano de 2012 pelo Governo Federal por meio da Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012, sendo apresentado à sociedade como mais um de seus programas com o propósito de melhorar o nível de qualidade da educação brasileira por meio de estratégias de ação que priorizam a formação docente, a avaliação, a distribuição de materiais didáticos e pedagógicos e o controle e monitoramento, envolvendo os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, a partir do conceito de ciclo de alfabetização.

A previsão para início de suas atividades foi o ano de 2013 e, para que estados e municípios fossem contemplados com suas ações, foi necessário assinarem um termo de adesão ao programa por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) junto ao Ministério da Educação (MEC).

O município de Cametá/Pá realizou a adesão no mês de outubro de 2012. No entanto, por conta de problemas operacionais, como o atraso na entrega dos materiais a serem utilizados pelos professores alfabetizadores, as formações só foram realizadas no final do primeiro semestre de 2013, no mês de junho, sem que isso comprometesse sua implementação. Ao todo, no município de Cametá/Pá já foram concluídos quatro anos de formação destinados aos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, flexibilizando a participação aos professores nomeados em cargo de Suporte Pedagógico¹ para escolas da rede pública de ensino do município.

¹ Suporte Pedagógico é a referência ao profissional equivalente ao serviço de Coordenador Pedagógico. Tal expressão foi incorporada no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do município de Cametá/PÁ.

Apesar de ser um programa novo tem mobilizado esforços de pesquisadores que buscam compreender vários aspectos em relação à sua implementação e ao conteúdo que apresenta. Embora seja constituído de quatro eixos de atuação, o de formação continuada é o que tem mobilizado maiores esforços dos entes federados e é o eixo sobre o qual têm incidido um número maior de pesquisas que buscam problematizar os vários aspectos que envolvem a formação docente.

Entre os estudos que contemplam a formação continuada destacamos os de Antunes, Rech e Ávila (2016); Couto e Gonçalves (2016); Frangela (2016); Tedesco (2015); Klein, Galindo e D'água (2016); Resende (2015); Salomão (2014); Santos (2015); Silva, Carvalho e Silva (2016); Souza (2014). Apesar da ênfase em torno do estudo de tal objeto, consideramos que há necessidade de aprofundamentos. No tocante à formação docente não encontramos estudos que tratem, especificamente, da concepção de formação docente incorporada pelo programa.

Dada a importância e relevância social e acadêmica desta temática, em virtude da amplitude da implementação do programa em todo território nacional, chegando a ser considerado pelo MEC como o maior programa de formação de professores que já foi desenvolvido por este ministério, envolvendo só no primeiro ano de vigência 317.462 professores das redes estaduais e municipais de ensino, nos encetamos por este caminho pela definição dessa temática, a formação de professores no âmbito do PNAIC.

Associado a isso, a escolha por essa temática encontra-se motivada pela nossa experiência de trabalho na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cametá/PÁ que teve início no mesmo ano de implantação do programa, ocasião em que assumimos a direção do Departamento Pedagógico da referida secretaria.

Naquele momento, por se tratar de um programa, a coordenação do PNAIC foi designada para ficar sob gestão da Divisão de Programas e Projetos do Departamento de Administração Educacional, cabendo assim ao Departamento Pedagógico apenas apoiá-lo e mobilizar constantemente Diretores de escolas e Suportes Pedagógicos sobre a importância do programa para o ciclo de alfabetização e a necessidade de zelar pelo acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas nas escolas.

Antes do início das atividades do programa, ainda sem saber com clareza qual a dinâmica de trabalho a ser desenvolvido, criou-se muitas expectativas promissoras sobre sua implementação. O clima foi de euforia e entusiasmo.

Como diretora do Departamento Pedagógico tínhamos uma relação direta com todos os professores nomeados na função de Suporte Pedagógico, pois ficava sob nossa competência

a responsabilidade de reuni-los periodicamente para orientações e troca de experiências entre os pares, estudando e refletindo coletivamente sobre os desafios impostos pela dinâmica escolar.

Por meio desses encontros formativos, nos deparamos com uma situação complexa e contraditória, pois ao lado da euforia e entusiasmo que acompanhava a equipe da SEMED, da qual fazíamos parte, estava as tensões, conflitos e contradições expressadas no conjunto de relações que se travavam no chão da escola. Tivemos a oportunidade de ouvir vários relatos de experiências promissoras e outras frustrantes sobre como os professores estavam desenvolvendo suas atividades, ao mesmo tempo que percebíamos as angústias por parte de alguns dos suportes pedagógicos relacionadas ao acompanhamento pedagógico das atividades e o completo descaso por parte de outros.

Em uma das visitas que realizamos a uma das escolas do campo da rede municipal de ensino, observamos que os professores do ciclo de alfabetização estavam desenvolvendo suas atividades a partir do mesmo texto de referência. Indagando a eles qual era a atividade, nos responderam que era a atividade do PNAIC.

Tais circunstâncias nos chamou a atenção e suscitou o interesse em buscar compreender como eram desenvolvidas as formações do PNAIC, pois apesar do departamento dar o apoio, nós não participávamos dos planejamentos das formações e nem dos encontros presenciais, estes ficavam sob responsabilidade da coordenação municipal do PNAIC no âmbito da Divisão de Programas e Projetos e dos professores orientadores de estudo que recebiam as formações das Instituições de Ensino Superior (IES).

Como política educacional, o PNAIC nasceu em um contexto tensionado resultado do conflito entre movimentos com projetos distintos de educação que buscavam consolidar suas propostas no cenário educacional por meio da incorporação de suas ideias na definição das políticas emanadas pelo Governo Federal, onde se viu o aceno deste às proposições do movimento de empresários. O PNAIC nasceu, então, nesse contexto em que incidia a crítica de movimentos de educadores mais orgânicos sobre uma aproximação deliberada do governo aos interesses de grupos do empresariado brasileiro.

Os empresários definindo prioridades para educação. O que isso poderia significar para a formação de professores? Os possíveis significados podem ser desvelados pelo cenário atual em que convivemos com os desdobramentos da reestruturação produtiva a partir da inserção de novas tecnologias no processo de trabalho. Em função desse novo cenário foram delineadas novas configurações para a escola, para o ensino e para a formação de professores. Configurações estas que tendem a consolidar uma racionalidade que adequa a formação dos

sujeitos, tantos professores quanto alunos, às novas demandas da realidade socioeconômica que se impõem.

Movido por essa lógica, a educação a partir da década de 1990 foi submetida a um conjunto de reformas que acompanharam as reformas realizadas no aparelho do Estado sob orientações de instituições financeiras e organizações internacionais, como por exemplo a do Banco Mundial (BM), da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Acompanhamos, então, o fenômeno da mercantilização da educação que veio tomando forma e conteúdo pela incorporação de princípios e estratégias do setor econômico, para conduzir a proposição e implementação das políticas educacionais. Se no campo da gestão o modelo de gestão gerencial foi a tônica da execução das políticas educacionais com a pretensão de garantir eficiência, produtividade e qualidade nos resultados, no campo pedagógico Duarte (2010c) afirma que foi consolidado o ideário pedagógico da pedagogia do ‘aprender a aprender’ que se manifesta pela intercessão do neoconstrutivismo, do neoescolanovismo, da pedagogia das competências e da pedagogia do professor reflexivo.

Saviani (2008) ao apresentar uma noção sucinta sobre a pedagogia do ‘aprender a aprender’, aponta que esta carrega em seu interior o núcleo das ideias da pedagogia da escola nova, porém, assume novas conotações no contexto atual levando o referido autor a nomear esse movimento de neo-escolanovismo. A pedagogia escolanovista foi um movimento que buscava construir um arcabouço científico para uma pedagogia que se contrapusesse às ideias da pedagogia tradicional e caracterizou-se pela defesa de que a criança era o centro do processo educativo e por isso o ato educativo deveria ser conduzido em função dos interesses e das atividades da criança, esta entendida como sujeito da aprendizagem (SAVIANI, 2008).

No contexto atual, Saviani (2008) aponta que há uma retomada das ideias da Pedagogia nova sem, no entanto, incorporar a preocupação em formular uma pedagogia fundamentada em bases científicas, há na verdade uma desconfiança em relação ao conhecimento científico em virtude de se alinhar às ideias do clima pós-moderno. Tal retomada, embora incorpore o discurso escolanovista, passa por um processo de ressignificação uma vez que se para a pedagogia nova, o lema ‘aprender a aprender’

[...] se referia à valorização dos processos de convivências entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual ganha uma nova conotação. Na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.” (SAVIANI, 2008, p. 170).

Essa nova conotação veio sendo difundida, a partir da década de 1990, e constitui-se como as bases pedagógicas que orientaram tanto as reformas educativas que ocorreram em vários países, incluindo Brasil, assim como as práticas educativas que se seguiram a este período. Saviani (2008) evidencia que as ideias desse movimento foram difundidas rapidamente nos vários espaços sociais “sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem ao gosto do clima pós-moderno.” (SAVIANI, 2008, p. 171).

Nesse contexto, a formação docente assumia o papel de possibilitar aos professores o desenvolvimento de novas competências por meio do exercício de reflexão sobre sua prática cotidiana dando ênfase à elaboração de um saber-fazer voltado a resolução de problemas apresentado pela prática docente. Esse modelo de formação, no entanto, não consegue ultrapassar os limites das necessidades imediatas, ficando condicionada a um olhar pragmático que compreende a prática somente em sua dimensão cotidiana e não social e, por isso, nega qualquer projeto de transformação da realidade social.

Diante desse cenário como o PNAIC se comporta ao propor a formação do professor alfabetizador subsidiada pela concepção do alfabetizar letrando? Um conceito anunciado com ‘ares’ de inovação capaz de garantir o desenvolvimento da alfabetização plena pela formação de leitores competentes até os oito anos de idade que está sendo difundido por um programa de formação ‘em massa’ que se propôs envolver todos os professores atuantes em classes de alfabetização no território brasileiro e que tem desenvolvido novas representações sobre a função social do professor alfabetizador no ciclo de alfabetização. Professores que já estão em sala de aula com nossas crianças e que impescinde, por isso, da devida reflexão proposta por este estudo.

1.1 O PROBLEMA.

Frente as exposições tecidas, esse estudo busca analisar a concepção de formação docente prescrita na proposta de formação contida no PNAIC e como esta se materializa no contexto local mediante as ações efetivas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cameté-Pá. Para responder à problemática enunciada esse estudo foi conduzido a partir das seguintes questões norteadoras: Em que contexto se formulou a proposta de formação docente contida no PNAIC? Qual a concepção de formação docente prescrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC para professores alfabetizadores? Como se materializa a proposta de formação docente contida no PNAIC a partir das práticas formativas no âmbito do programa desenvolvidas pela a Secretaria Municipal de Educação de Cameté-Pá?

1.2 OS OBJETIVOS.

A problemática e as questões norteadoras nos remeteram aos seguintes objetivos para orientar a direção tomada em nossas reflexões.

- **Geral:**

Analisar a concepção de formação docente prescrita na proposta de formação contida no PNAIC e sua materialização no contexto local mediante as ações efetivas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá-Pá.

- **Específicos:**

a) Identificar o contexto em que se formulou a proposta de formação contida no PNAIC;

b) Analisar a concepção de formação docente prescrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC para formação de professores alfabetizadores;

c) Analisar o processo de execução da proposta de formação docente contida no PNAIC a partir das práticas formativas no âmbito do programa desenvolvidas pela a Secretaria Municipal de Educação de Cametá-Pá.

1.3 PRESSUPOSTOS-TEÓRICO-METODOLÓGICO E SUA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO.

A análise empreendida nesse estudo está sendo subsidiada pelo posicionamento epistemológico do Materialismo Histórico-dialético por este se apresentar, enquanto lógica de investigação, como uma possibilidade teórica-metodológica capaz de superar o caráter dogmático da lógica formal que postula métodos rígidos e controláveis a serem aplicados nos diversos campos científicos, postulando uma relação de neutralidade absoluta entre sujeito e objeto como caminho para se produzir conhecimentos considerados como verdades universais no processo de compreensão da realidade objetiva.

O Materialismo Histórico-dialético não nos oferece uma lógica científica de investigação universal e totalizante como a lógica formal propõem, mas sim uma lógica do objeto que seja capaz da “reprodução ideal do seu movimento real” (PAULO NETTO, 2011, p. 53). De acordo com Paulo Netto (2011, p. 53) “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição: aquela em que põem o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”.

Por esse pressuposto teórico-metodológico o pesquisador deve “ser fiel ao objeto: é a estrutura e a dinâmica do objeto que comanda os procedimentos da pesquisa” (PAULO NETTO, 2011, p. 53). O método não é um processo rígido e fechado, mas um processo rigoroso de debruçar-se sobre o objeto de investigação, reconhecendo sua natureza para se apropriar dele e definir quais as estratégias mais adequadas para se revelar a sua essência como conhecimento real do objeto por meio do estabelecimento de uma lógica de investigação que nos aproxime do processo de descobrimento científico.

Tal lógica compreende que o processo de construção do conhecimento científico realiza-se pela apreensão das manifestações fenomênicas da realidade social em um movimento de síntese superadora para se chegar ao conhecimento de sua essência, pois o conhecimento desta não consegue ser apreendido pela aparência que se manifesta em sua empiria, mas se dá mediada por esta. É preciso movimentar-se da realidade aparente por meio da reflexão teórica para se chegar à realidade em sua concentricidade. Pires (1997) descreve esse movimento da seguinte forma,

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. (PIRES, 1997, p. 87)

A lógica-formal não consegue realizar tal movimento por conta do caráter rígido que não permite instrumentos capazes de analisar a realidade em sua historicidade, contradições e movimentos. É Frente a essas limitações que fazemos a opção pelo fundamento epistemológico do Materialismo Histórico-dialético.

No que tange a área da educação, Pires (1997) argumenta que o Materialismo Histórico-Dialético, enquanto possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional, pode auxiliar os educadores a conhecerem os mais variados elementos que envolvem a prática educativa de forma mais completa possível, em outros termos, compreender o fenômeno educativo como parte constitutiva de uma dada realidade social como totalidade.

No campo das políticas educacionais, a lógica do Materialismo Histórico-dialético contribui para compreender que “uma determinada política é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso, é importante o estudo de sua gênese, movimento e contradições” (MASSON, 2012, p. 8).

Isso significa que o processo de compreensão de uma apolítica educacional não se dá pela sua manifestação empírica do real, é preciso analisá-la buscando desvelar o conjunto de relações que determinam sua implementação. Determinações que fazem parte do contexto histórico do qual uma política é criada e que definem as vozes que incorporou em suas finalidades e intenções. E estas não estão desvinculadas do contexto social, econômico, político e cultural.

Assim, o estudo do “Eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo” contido no PNAIC, busca compreendê-lo levando-se em consideração o conjunto de relações que o determinam a fim de apreender suas finalidades e intenções enquanto política de formação docente. Principalmente num movimento contraditório em torno da formação docente promovida pelo poder público, que expressa por lado uma demanda legítima dos educadores e por outro, a intervenção do Estado na educação.

A exegese conduzida pelo movimento do pensamento precisa refletir sobre os propósitos contidos no programa, pois “esse propósito pode estar associado aos fins da educação ou trazer embutido as ideias de uma teoria econômica, os ideais de um grupo, ou de uma sociedade em questão, inclusive quando se pretende que a ordem social permaneça inabalável” (MASSON, 2012, p. 7). Só conseguimos realizar este movimento de desvelar o real aparente se tomarmos a política educacional em sua totalidade como explica Masson (2012),

[...] A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha singularidade na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advém do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científicos, tecnológicos, econômico, cultural étnico-político e educacional. (MASSON, 2012, p. 9).

Nesta direção, é preciso analisar o contexto em que uma dada política é criada. Isso implica reconhecer o movimento histórico e suas mediações nesse processo, tendo clareza que, quando fazemos o recorte do nosso objeto, só estamos fazendo isso em termos de delimitação e análise do campo de investigação, como mostra Kuenzer (2012), a fim de que tenhamos clareza sobre o que estamos tratando. Esse aparente isolamento em base real não acontece, as partes estão sempre em movimento e em constante relação. O pesquisador tem que ter consciência disso pois o isolamento serve para se levantar as categorias mais simples e a partir daí, buscar compreender o todo e as mediações que se dá entre os fenômenos aparentemente isolados.

Para esse estudo trazemos como recorte a experiência do Eixo Formação Continuada do PNAIC desenvolvida no município de Cametá/PÁ. Tal experiência relaciona-se ao contexto mais global de implementação do PNAIC mediante o desenvolvimento das ações formativas sob orientação didático-pedagógica das proposições do programa. Isso não significa afirmar que a prática formativa incorpora *ipsis litteris* o conteúdo do programa, mas reconhecer que o movimento interno da experiência formativa local possui suas determinações nas determinações expressas nas orientações gerais do programa.

A questão é reconhecer a relação entre as totalidades constitutivas na sua diversidade. Ela existe, mas nem sempre é visível facilmente, pois não se estabelece diretamente. Ela só existe, segundo Masson (2012, p. 9), “nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) são relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente pelas contradições existentes no real”.

O domínio do método é fundamental para o desenvolvimento de uma boa pesquisa, mas como nos adverte Paulo Netto (2000, p. 52) “o que garante o êxito da pesquisa, da investigação, é a riqueza cultural do sujeito que pesquisa. Investigador ignorante, pesquisa estreita. Investigador rico. Resultados fecundos e instigantes”.

O mesmo autor diz ainda que essa riqueza pressupõe o conhecimento de outras teorias, de outros aportes e que cabe ao pesquisador fazer suas escolhas. A opção que fazemos é pelo materialismo histórico dialético, por considerá-lo mais adequado para desenvolver o presente estudo, mas reservamos nosso respeito a outras concepções pois não é um embate entre estar certo ou errado, é uma questão de posicionamento frente à realidade e ao objeto de estudo.

1.4 A ABORDAGEM DA PESQUISA.

Em função do nosso objeto de estudo, esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa por ser tratar de um fenômeno social que não consegue ser explicado por valores quantificáveis. Estamos trabalhando com um universo de categorias tensionadas por um campo político-social que determinam a perspectiva de formação docente proposta pelo PNAIC, bem como sua reconfiguração na prática perpassa por uma releitura realizadas pelos sujeitos que atuam no programa.

Esse exercício, no entanto, não se fixa somente no texto formalmente instituído, mas busca ir além, em suas entrelinhas buscando revelar possíveis determinações e relações que uma simples leitura no texto não consegue expressar. Por isso, tomamos o texto em seu contexto articuladamente ‘espaçando as linhas’ para tentar apreender o que o jogo de palavras no texto

não diz, ou prefere esconder, em uma dinâmica em que tentamos costurar o texto à inferências em seu contexto fundamentado por uma base teórica que ajuda clarificar as possíveis determinações do Eixo formação continuada.

Consideramos que esse movimento impescinde à natureza do nosso objeto de estudo, trata-se, pois, de uma política educacional que foi criada e faz parte de um contexto tensionado por interesses de projetos educacionais distintos e os sentidos e significados incorporado em seu texto expressam uma determinada opção que subsidia sua implementação. Desta forma,

As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não seria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2001, p. 27).

Sob a abordagem qualitativa o PNAIC não pode ser analisado sem situá-lo em seu contexto, pois compreende-se que ele faz parte de uma totalidade que lhe atribui sentido e significados que só podem ser revelados se identificarmos as determinações e relações no seu processo de desenvolvimento histórico.

Optamos, ainda, por uma abordagem qualitativa pois compreendemos a formação docente como prática social e sendo assim, esta só pode ser compreendida a partir das mediações que são estabelecidas entre os sujeitos, professores alfabetizadores e orientadores de estudo. São esses sujeitos, mediados pela práxis, que dão vida ao programa materializando-o como experiência concreta no município de Cametá-Pá. Trabalhamos, pois, com o universo de produções humanas que não podem, ou não deveriam ser traduzidas, como afirma Minayo (2009), em números e indicadores quantitativos.

A abordagem qualitativa, no entanto, é criticada entre alguns autores por representar uma abordagem que não consegue explicar o objeto para além da sua aparência fenomênica, fixando suas interpretações no mundo da realidade aparente (pseudocreticidade) e por isso, para esses autores, como Martins (2006), essa abordagem é incompatível com materialismo histórico dialético.

Neste sentido, explicamos que nossa opção pela abordagem qualitativa se justifica pela natureza do objeto investigado e para não limitarmos nossas interpretações a uma simples descrição da aparência fenomênica do objeto, conduzimos este estudo subsidiado pela epistemologia do materialismo histórico-dialético que, segundo Paulo Netto (2011), oferece uma lógica do objeto que comanda os procedimentos da pesquisa, o que significa ser fiel à natureza própria do objeto.

Assim, a abordagem da pesquisa é qualitativa pela compreensão da natureza do objeto investigado a partir do qual se defini os instrumentos e técnicas de coletas de dados, cito a análise documental e entrevistas semiestruturadas, mas a relação estabelecida entre sujeito e objeto da pesquisa e processo de conhecimento da realidade está fundamentada na epistemologia do materialismo histórico-dialético que não se limita ao conhecimento que se manifesta pela prática cotidiana caracterizada pelo conhecimento do senso comum.

Conduzidos pela lógica dialética, nos apropriamos da matéria, de suas formas e conteúdos tal qual se apresenta em suas formas fenomênicas para a partir daí, começarmos a reconhecer suas determinações, de onde provêm, como se constituem e quais suas interdependências. Nos apropriamos dos objetos em sua manifestação imediata para, mediada por ela, chegarmos ao conhecimento daquilo que é a essência do objeto e superarmos as formas pseudoconcretas do conhecimento do mundo real.

1.5 PASSOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA.

A construção desse estudo, inicialmente, deu-se por meio de um levantamento prévio de estudos realizados sobre o PNAIC, separando aqueles que versassem sobre a temática formação docente. Utilizou-se como critério para busca, a princípio, as seguintes categorias: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, formação docente, alfabetização na perspectiva do letramento e professor alfabetizador.

Dos trabalhos levantados, selecionamos três para nos ajudar em nossas reflexões: Resende (2015); Santos (2015); Souza (2014). Mas, embora a temática de ambos seja a formação docente do PNAIC, o foco de análise entre eles e o adotado neste estudo são distintos, por isso em função de nossas categorias principais, nossas leituras foram realizadas recortando elementos que ajudasse a explicar o problema de investigação que se buscou elucidar.

Foram definidas quatro categorias de análise em torno das quais se reuniram um conjunto de referenciais que nos ajudou, no percurso investigativo, ter maior clareza quanto ao foco que se priorizou nesse estudo: Formação docente, Fundamentos e diretrizes da política de formação docente, Concepção de formação docente e Alfabetização na perspectiva do letramento. Essas são as principais, embora o estudo apresente outras de nível secundário.

Esses referenciais constituíram a base teórica que norteou o processo de análise e reflexão do nosso objeto por meio de sua apreensão numa perspectiva crítica. Sua constituição, no entanto, não foi um processo pontual, mas contínuo durante todo o percurso investigativo, buscando ampliar sempre que nossas leituras não apresentavam subsídios teóricos, que

considerávamos suficientes, para explicar o fenômeno em estudo. Teve-se o cuidado de reunir referências que compartilham do mesmo posicionamento epistemológico assumido nessa pesquisa para não incorrer em interpretações difusas e conflitantes. Ainda assim, é possível que nosso intento, neste sentido, apresente falhas.

Com um referencial teórico já consolidado, passamos a uma outra etapa da pesquisa que se deu pelo levantamento, definição e análise dos documentos e cadernos de formação que subsidiavam as práticas formativas desenvolvidas pelo PNAIC, tomando como critério para seleção aqueles que mais se aproximavam do foco de análise estabelecido neste estudo.

Desta forma, para nos ajudar a apresentar uma visão geral das proposições, dos objetivos e ações do programa utilizamos a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 e o Manual do Pacto. Para analisar como se dá a operacionalização do Eixo Formação de Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo utilizamos a portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, assim como os cadernos de apresentação dos cursos de formação docente dos anos de 2013, 2014 e 2015. Para analisar a concepção de formação docente proposta pelo programa selecionamos o caderno “Formação de professores no Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa” (2012g) por apresentar os princípios e as estratégias formativas inscritos para o programa.

A partir desse movimento se deu a construção do primeiro e segundo capítulo, necessários para dar continuidade ao caminho investigativo em uma outra etapa da pesquisa: a pesquisa de campo. Nessa etapa nós estivemos em contato direto com os interlocutores da pesquisa por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas. Com as entrevistas se buscou compreender o processo de operacionalização do PNAIC no Município de Cametá-Pá, a dinâmica de execução das ações formativas para professores alfabetizadores e que concepção de formação se manifestava por meio das práticas desenvolvidas.

As entrevistas semiestruturadas seguiram roteiros previamente elaborados, mas com possibilidade de abertura para outros questionamentos gerados principalmente a partir das falas apresentadas por nossos interlocutores. Segundo Minayo (2009, p. 64) a utilização de entrevista “tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vista a este objetivo”.

Duarte (2005) argumenta que as entrevistas não são adequadas em situações conflituosas, como em ambientes onde se verifica uma crise (disputa de poder, perseguição política, denúncias, etc.), mas são fundamentais quando se propõem mapear práticas. Para a referida autora as entrevistas possibilitam ao pesquisador um

[...] mergulho em profundidade, coletando indício de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significam sua realidade e levantando informações consistentes que lhes permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coletas de dados. (DUARTE, 2005, p. 215)

Adverte a autora, no entanto, que a entrevista não é uma tarefa fácil de ser realizada, é um trabalho que precisa ser conduzido por um rigor metodológico que envolve o preparo teórico e a competência técnica por parte do pesquisador para conduzir um diálogo aberto em situação de formalidade, mas que não fuja dos objetivos delineados pela pesquisa, quando se opta pelo uso da entrevista semiestruturada.

Em função dos objetivos propostos escolheu-se os seguintes sujeitos como interlocutores da pesquisa: o chefe da Divisão de Programas e Projetos da SEMED/Cametá-Pá, a Coordenação Municipal do PNAIC, três professores orientadores de estudo e três professores alfabetizadores. Tais sujeitos foram identificados ao longo deste texto, respectivamente, por: Gestor A (2017), Gestor B (2016), Orientador A (2016), Orientador B (2017), Orientador C (2016), Alfabetizador A (2017), alfabetizador B (2017) e Alfabetizador C (2017).

Os dados coletados foram organizados e analisados de modo a encontrar através das falas dos sujeitos elementos empíricos que nos possibilitasse compreender como se materializa a concepção de formação do programa no contexto local, sendo este processo subsidiado pelo referencial teórico reunido no decorrer da pesquisa. Maiores esclarecimentos sobre como essa etapa foi desenvolvida estão disponíveis no último capítulo, resultado desse movimento.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.

Esse texto foi organizado em três capítulos, construídos seguindo a lógica definida pelos objetivos da pesquisa. O primeiro capítulo, “**A formação docente no PNAIC: do contexto ao texto que a institui**”, identifica o contexto em que se formulou a proposta de formação contida no PNAIC, considerando o significado de qualidade da educação e o ideário pedagógico que tem subsidiado a formulação e implementação das políticas de formação docente nos últimos anos. Para isso, ele traz inicialmente uma discussão sobre os princípios formativos e o significado de qualidade da educação que tem subsidiado o desenvolvimento das políticas de formação a partir da década de 1990. Seguindo, traça o contexto político educacional em que se deu a instituição do PNAIC demarcando-o no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A partir daí, dá-se a apresentação do PNAIC expondo seus objetivos e eixos de atuação. Finalizando esse capítulo apresentamos o objeto de estudo dessa pesquisa fazendo uma breve exposição sobre o Eixo Formação Continuada de Professores

Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo apresentando como ele está estruturado e como propõem sua operacionalização.

O segundo capítulo, “**Concepções e fundamentos segundo orientações prescritas que subsidiam a proposta de formação docente do PNAIC**”, analisa a concepção de formação docente prescrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC para formação de professores alfabetizadores. Para isso, realiza-se, inicialmente, uma caracterização de três correntes de formação docente: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. A partir daí, o texto desenvolve-se identificando a que concepção de formação docente o PNAIC se aproxima, articulando tal análise aos princípios defendidos em sua proposta de formação a ao conceito de alfabetização adotado pelo programa.

O terceiro e último capítulo, “**A concepção de formação docente do PNAIC que se materializa no contexto local: a experiência do município de Cametá-Pá**”, analisa o processo de execução da proposta de formação docente contida no PNAIC a partir das práticas formativas no âmbito do programa desenvolvidas pela a Secretaria Municipal de Educação de Cametá-Pá. Sua construção se dá pela exposição de um breve contexto educacional do lócus da pesquisa, o município de Cametá-Pá. Em seguida, esclarecemos como se deu o trabalho de campo e a análise dos dados. E finaliza-se com a exposição dos resultados em dois momentos: o primeiro relacionado à operacionalização do eixo formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo no município de Cametá-Pá; e o segundo à concepção de formação docente que se materializa no contexto local.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC: DO CONTEXTO AO TEXTO QUE A INSTITUI.

O presente capítulo procura analisar a formação docente no âmbito de uma política nacional à luz do materialismo histórico-dialético. Isso exige conceber que ela está inserida em um movimento histórico articulado aos meandros das relações sociais, políticas e econômicas que a determina. Lançar-se por esse caminho significa assumir o desafio de buscar compreender tais determinações como fundamento para apreender o movimento real pelo qual se constituem e traduzem suas finalidades últimas enquanto proposta de formação docente.

A formação docente, diante das mudanças ocorridas em função do processo de reestruturação produtiva e de reformas do Estado² conduzida no Brasil a partir de década de 1990, tem sido um dos instrumentos utilizados para preparar o novo perfil docente para adequar os sujeitos aos novos padrões de organização da sociedade. Da mesma forma ela tem sido uma ferramenta fundamental para ajustar e/ou recrutar agentes para defender, consciente ou não, o novo projeto social.

Tal processo, no entanto, não se dá de forma imediata, mas mediado por meio de uma retórica envolvente que busca colonizar o pensamento dos profissionais da educação com um discurso fundamentado, aparentemente, no princípio da democracia educacional por meio da qual, supostamente, se estaria promovendo ações, programas e projetos que garantissem uma educação de qualidade para todos com a prerrogativa do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, sejam estes professores ou alunos.

Para desmistificar esse discurso, este capítulo busca identificar o contexto em que se formula a proposta de formação contida no PNAIC, levando em consideração o ideário pedagógico que subsidia a formulação e implementação das políticas de formação docente e o significado da qualidade da educação que prevalece no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990.

A partir daí nos aproximaremos mais de nosso objeto de estudo fazendo uma breve reflexão sobre o contexto político educacional em que se institui o PNAIC para assim,

² O conjunto de reformas consolidada na década de 1990 tem suas bases assentadas no movimento internacional de reestruturação econômica e de ajustamento político e social que ocorreu como estratégia de ação do capital para se recompor em função da crise instalada a partir da década de 1970 (HARVEY, 2014). Esse processo de reestruturação produtiva e o processo de reformas do Estado são faces de uma mesma moeda, em outros termos, fazem parte de um conjunto de relações complexas que buscaram reordenar as relações políticas, econômicas e sociais capaz de garantir que o sistema capitalista não se autodestruísse.

apresentarmos em linhas gerais como o programa se constitui e, tão logo, o Eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CONTEXTO DAS REFORMAS DOS ANOS DE 1990: PRINCÍPIOS FORMATIVOS E QUALIDADE DO ENSINO.

A temática da formação docente ganha centralidade na agenda das reformas educacionais da década de 1990 justamente por apresentar uma posição estratégica no que tange à perspectiva de elevar-se os padrões de qualidade da educação. A preocupação com os baixos índices de qualidade educacional justifica-se, nesse contexto, por se considerar que ela representa um risco para o desenvolvimento do país “à medida que a mão de obra qualificada é fator preponderante para o desenvolvimento e competitividade econômica” (LAUANDE; CASTRO, 2007, p. 7).

Neste cenário, segundo Lauande e Castro (2007), as políticas de formação docente ficaram subordinadas aos princípios ditados pelos organismos internacionais, cuja lógica do mercado é o elemento norteador. No entanto, ressalta-se que o discurso construído em torno da importância da temática da formação docente, segundo Rodriguez e Cabral Neto (2006), orienta que esta deve estar a serviço do fortalecimento da função docente, do desenvolvimento da autonomia e protagonismo do professor na perspectiva de desenvolver uma educação democrática.

Ao enfatizar tais elementos, a lógica que sustenta tal projeto de formação docente se reveste de um discurso progressista que busca pactuar consensos em torno do projeto educacional que se consolidou a partir da década de 1990. Para que não nos deixemos envolver deliberadamente sem as devidas considerações, precisamos delimitar o campo teórico e/ou fundamentos que delineia tais proposições. Esse exercício é necessário pois, conforme aponta Kuenzer em entrevista concedida à Revista Pensar a Prática, o pensamento conservador conduz a um movimento de

[...] apropriação do melhor pensamento pedagógico da esquerda pelos setores que representam o capital, particularmente no âmbito do Estado, seguida de sua resignificação e conversão em propostas oficiais, estaduais e federais, tendo em vista os objetivos da globalização (DAVID NOGUEIRA, 2006, p.3)

Kuenzer afirma que esta confusão tem feito com que professores que possuem uma boa formação e prática de esquerda acabem assumindo posições conservadoras, não percebendo o quanto a ideologia do projeto neoliberal dissimula a realidade. Deliberadamente, acabam por

deixarem-se envolver pelos discursos retóricos que se apresentam bastante envolventes sem perceber a mutação a que foi submetido o significado de determinado conceito que, em outros momentos, apresentavam um conteúdo crítico.

Essa apropriação do pensamento de esquerda é explicada por Duarte (2010a, p. 60) como o movimento de subsunção de conceitos de conteúdo crítico que expressava os embates entre as classes sociais por “uma ideologia que fetichiza as diferenças numa sociedade civil apaziguada, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo”.

No intento de delimitar os fundamentos e princípios que tem norteado o foco na formação docente como indutora da qualidade da educação no contexto que se delineou a partir da década de 1990, estaremos abordando nas seções seguintes dois aspectos que têm fundamentado tais ações e que pode nos ajudar a refletir sobre a formação do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o ideário pedagógico e o significado da qualidade da educação.

2.1.1 A pedagogia do ‘aprender a aprender’: fundamentos e princípios da política de formação docente a partir de 1990.

O movimento de reformas educacionais que se deu nos anos de 1990 veio sendo legitimada, do ponto de vista pedagógico, pela priorização e consolidação de princípios reunidos, o que Duarte (2001a) denomina de Pedagogia do “aprender a aprender”, que influenciou sobre maneira as proposições das políticas de formação de professores nas últimas décadas.

Miranda (2000, p. 24) ao tratar desse movimento utiliza a expressão Pedagogias Psicológicas e demonstra como os fundamentos construtivistas foram consolidados no bojo das reformas educativas sob a justificativa de que era preciso promover mudanças na educação para adequá-la às novas demandas do mundo contemporâneo, caracterizadas pelo movimento de “globalização da economia, de flexibilização do trabalho e de informatização do processo produtivo”.

A referida autora considera que essa é uma abordagem contemporânea que defende que o aluno por meio de processos ativos e auxiliados pelo professor, é o responsável pelos processos individuais do desenvolvimento de seu próprio conhecimento. Essa abordagem que, a princípio no início da década de 1990, parecia ser mais um dos modismos que passavam pela educação, foi se consolidando tanto nos processos internos à escola, no que tange ao ensino e aprendizagem, quanto nos “processos mais globais de justificação e organização da ação

educativa” (MIRANDA, 2000, p.24) se comportando como a retórica reformista contemporânea.

Citando Thomas Popkewitz, Miranda (2000) explicita que nesse contexto tanto a criança quanto os professores são considerados sujeitos empoderados subjetivamente com capacidades flexíveis de resolver problemas com respostas singulares. Essas capacidades docentes está relacionada a uma perspectiva pragmática na qual o professor deve responder a situações contingenciais ligada ao contexto onde os problemas surgem.

Ao analisar o legado do século XX para a formação de professor, Martins (2010), corrobora com o mesmo posicionamento acima evidenciando, que o ideário pedagógico do ‘aprender a aprender’ foi consolidado alinhado aos interesses de atendimento às novas demandas de reestruturação do sistema produtivo que impôs, por meio de orientações demandadas pelos organismos internacionais, a lógica mercantil (empresarial) à educação que primava pela racionalização e otimização dos recursos destinados à educação como fundamento para a qualidade, a produtividade e a equidade educacional.

Considera-se desta forma que a pedagogia do ‘aprender a aprender’ foi o referencial pedagógico do projeto de reforma educacional e teve como um de seus documentos expoente em nível mundial o Relatório Delors³, publicado em 1996, o qual sistematizou os horizontes, princípios e orientações da educação para o século XXI (UNESCO, 2010).

O texto de abertura desse documento traça um panorama onde situa a sociedade no âmbito de tensões que refletem o processo de globalização das práticas sociais, econômicas, políticas e culturais. Diante do quadro esboçado, o documento afirma que as políticas em educação não podem ignorá-lo e devem assumir o desafio de “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento sustentável, para a compreensão mútua ente os povos e para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (UNESCO, 2010, p. 8).

Frente as tensões vividas pela sociedade, entre os imperativos da globalização e a necessidade de preservar suas raízes, o documento aponta que a educação tem o papel de garantir o desenvolvimento da pessoa e das comunidades, permitindo “que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal”. (UNESCO, 2010, p. 10).

³ O documento foi resultado dos trabalhos da Comissão Internacional para Educação do Século XXI, formado por diversos especialistas a pedido da UNESCO e foi coordenado pelo Francês Jacques Delors, por esse motivo ficou conhecido como Relatório Delors.

A educação para o século XXI, considerada responsabilidade individual de acordo com o documento, deveria estar a serviço do desenvolvimento econômico e social a partir de “um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino, ou então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação” (UNESCO, 2010, p. 11).

O texto apresenta um discurso sedutor preocupado com o futuro da humanidade e defendendo que a educação, em sua dimensão ética e cultural, é um instrumento fundamental para garantir nossa existência futura. Deixa claro desde o início, no entanto, o viés subjetivista, relativista e individualista que deve mobilizar o sujeito a aprender a aprender ao longo de toda a vida.

Ao analisar a pedagogia do ‘aprender a aprender’ tomando como objeto de estudo o Relatório Delors e, em âmbito nacional, o documento que incorporou esse ideário no cenário educacional brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), Duarte (2001a) destaca quatro posicionamentos valorativos que podem definir as bases para se compreender os postulados do ideário pedagógico educacional frente ao novo contexto esboçado pelo fenômeno da globalização.

Primeiro, “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001a, p. 36). Esse posicionamento supervaloriza o aprendizado mobilizado sozinho pelo indivíduo sob o argumento de que se estaria contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Duarte (2001a) critica tal posicionamento, pois considera que a autonomia intelectual deve ser desenvolvida pela apropriação dos conhecimentos mais elevados já produzidos socialmente, processo pelo qual a mediação entre os sujeitos é imprescindível. Ao valorizar as aprendizagens realizadas individualmente a pedagogia do aprender a aprender esvazia o papel do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento sistematizado como um processo de construção da humanidade dos sujeitos.

O segundo posicionamento refere-se à importância de o “aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001a, p. 36). Esse posicionamento desconsidera a historicidade do conhecimento e valoriza suas dimensões imediatas e pragmáticas. Não reconhece o conhecimento como um patrimônio cultural construído pela humanidade e que seu processo de apropriação permitiu a evolução histórica da humanidade sem o qual seria necessário refazer por cada indivíduo particular a descoberta do mesmo conhecimento.

O terceiro refere-se ao postulado de que a “atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2001a, p. 37). Esse posicionamento incorpora, de acordo com Mesquita (2010), o princípio funcional da educação que concebe que a atividade desenvolvida pelo professor deve ser promovida a partir do interesse do aluno, sendo este que definiria os rumos do processo pedagógico.

Tal posicionamento traz uma mudança de paradigma na atuação do professor, pois para promover o ensino pelos interesses da criança teria que deixar ela livre para manifestar suas necessidades, em contrapartida o professor deveria deixar o foco do ensino para ater-se a descoberta dos interesses dos sujeitos, deixando de dirigir o processo pedagógico, passando a acompanhar, auxiliar e assistir as crianças. Cria-se desta forma um relativismo pedagógico centrado na criança, na qual não há uma definição a priori do que ensinar ficando esta, em função da necessidade de aprendizagem expressada pela criança.

Duarte (2010c) critica esse posicionamento pois considera que ele leva a uma perda de referências sobre o que ensinar na escola às gerações futuras. Essa perda de referência é um aspecto muito caro para democratização da educação, do ensino e do conhecimento. Tal princípio realiza-se na medida em que os conhecimentos sistematizados historicamente sejam compartilhados por todos. Quando se admite que as atividades a serem desenvolvidas na escola deveriam partir do interesse dos estudantes, o acesso aos conhecimentos mais elevados construído pela humanidade pode ficar limitado, vindo de encontro ao princípio de democratização ora defendido neste estudo.

O quarto posicionamento comum às pedagogias do “aprender a aprender” apontado por Duarte (2001a) é sobre o papel da educação, que deve assumir a responsabilidade de “preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2001a, p. 37). Esse posicionamento é construído com base na lógica de que vivemos em uma sociedade em constantes transformações, na qual os conhecimentos se tornam obsoletos com muita rapidez. Para acompanhar as mudanças em curso seria preciso desenvolver a capacidade para buscar atualiza-se constantemente num movimento que defende a educação ao longo de toda a vida, assim expressado no Relatório Delors.

O princípio da educação ao longo de toda a vida é a chave para o acesso ao século XXI, nos termos do relatório (UNESCO, 2010). Isso significa que a educação sob a pedagogia do ‘aprender a aprender’ deve garantir aos sujeitos as condições necessárias de competitividade num mercado de trabalho cada vez mais seletivo aliado à redução dos postos de emprego. Significa que a educação deve preparar ou adaptar a formação dos sujeitos desenvolvendo

nestes as competências necessárias exigidas pela nova realidade social advinda da reestruturação do sistema produtivo.

Tais posicionamentos valorativos nos dão elementos para afirmar que a pedagogia do ‘aprender a aprender’ representa, na verdade, um resgate renovado dos princípios da Pedagogia da Escola Nova. Esta desenvolveu-se no Brasil na primeira metade do século XX, tendo como precursor Anísio Teixeira influenciado pelas ideias pedagógicas do teórico americano John Dewey, “que sistematizou em sua produção intelectual a filosofia da educação nova com um forte destaque para o pragmatismo” (DERISSO, 2010, p. 56)

O pragmatismo é uma das características centrais da pedagogia do aprender a aprender por supervalorizar o conhecimento que pode ser produzido a partir das experiências cotidianas dos sujeitos ao mesmo tempo que deve apresentar um caráter utilitário e imediatista frente as necessidades apresentadas pela prática social. Esta, para a escola nova, no entanto, não representa um constructo pertencente a uma totalidade, só pode ser compreendida nos limites do presente vivido que não ultrapassa a vida cotidiana. A Escola Nova identifica, assim a “prática social como a prática cotidiana” (Duarte, 2010c, p. 47).

Disso resulta que o conhecimento supervalorizado em uma perspectiva pragmática é o conhecimento construído na prática cotidiana, dando pouca importância e secundarizando o conhecimento teórico produzido ao longo da história pela humanidade. Consequentemente, em contrapartida, ocorre um processo de perda da especificidade do ato de educar, do apagamento do professor e da descaracterização da função social da escola.

A escola, como instituição social, foi criada para “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 2013a, p. 66). Se deixarmos que o ato educativo seja conduzido pelos interesses das crianças, como elas poderiam manifestar o interesse pelos conhecimentos mais elaborados produzidos por meio de sofisticados movimentos de abstração da realidade?

Os princípios e diretrizes da Escola Nova ressurgem a partir da década de 1980 tornando-se o fundamento pedagógico das mudanças que se deseja realizar na educação. Tais fundamentos se reúnem em uma ampla corrente educacional contemporânea com ênfase no construtivismo, na pedagogia do professor reflexivo, na pedagogia das competências, na pedagogia dos projetos e na pedagogia multiculturalista. Essas matrizes teóricas, apesar de apresentar especificidades quanto a suas características, se entrecruzam como ideário pedagógico com certo grau de hegemonia no cenário educacional brasileiro.

Sobre o construtivismo, seu referencial é a epistemologia genética de Jean Piaget, no qual se considera que o conhecimento é resultado do esforço de adaptação do organismo ao

meio ambiente, por um movimento de reorganização espontânea entre assimilação e acomodação do conhecimento sobre o objeto às estruturas e esquemas mentais do sujeito. Valoriza-se, por isso, o método ativo, princípio da escola nova, de reconstrução do conhecimento em contraposição ao modelo tradicional de instrução do saber escolar.

Sobre a pedagogia de projetos, nela está presente a defesa de que o método de pesquisa é mais importante do que o conhecimento transmitido por outros. Essa ideia também está presente no construtivismo e foi a base metodológica da pedagogia da escola nova, o método ativo, por meio do qual as crianças tinham que espontaneamente e a partir de suas necessidades cotidianas ir em busca de novos conhecimentos para explicação da prática social.

Sobre a pedagogia das competências, esta representa a pedagogia do aprender a aprender fazendo. Incorpora a mesma visão pragmática presente nas duas perspectivas mencionadas acima, com um método ativo para resolução de problemas. O que há de específico nela, segundo Duarte (2010c), é a decomposição do aprender a aprender (fazendo) em uma lista de competências e habilidades sujeitas a um processo de avaliação na qual não se avalia o conteúdo, mas aquilo que o aluno é capaz de fazer.

Sobre a pedagogia multiculturalista, ela acrescenta ao aprender a aprender a perspectiva da diversidade cultural e o respeito às diferenças. Uma temática multifacetada e polêmica, resultados das diferentes posições entre os estudiosos dessa tendência, que não cabe aprofundamento neste momento. O que nos interessa evidenciar é que, segundo Duarte (2010c) ela trouxe para dentro da educação o irracionalismo e o anticientificismos da corrente pós-moderna com forte viés pragmático.

E, por último, sobre a pedagogia do professor reflexivo, ela foi, inicialmente, desenvolvida por Donald Schön como referencial para qualquer formação profissional. Ela representa a aplicação dos fundamentos do construtivismo, da escola nova e do pragmatismo à formação de professores sendo consolidada neste campo por estar relacionado à perspectiva de formação permanente, formação continuada ou educação ao longo de toda a vida.

Essa ampla corrente educacional tem se difundido no ideário educacional, consentida ou simuladamente imposta, mediante a adoção de seus pressupostos nas orientações de organismos internacionais e como arcabouço teórico das políticas educacionais desenvolvidas em nosso país. Um ideário cuidadosamente delineado sob o discurso da democracia comprometido com o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem dos sujeitos que podem variar segundo o contexto no qual se encontra.

Esse é o marco da educação para todos traçado desde a Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien, a partir da qual foi definida uma agenda a ser cumprida pelos

países signatários para adequar a educação aos novos tempos; os tempos da mundialização do mercado; os tempos em que os sujeitos devem ser ajustados para aprender a aprender a conviver em um mundo em que a competitividade, a individualidade e a falta de oportunidades para todos exigem que a sujeito aprenda a aprender fazendo, sob a ilusão de o conhecimento está ao alcance de todos e que todos têm as mesmas oportunidades de se devolver plenamente segundo as suas necessidades.

Um tempo em que os professores devem ser ‘recrutados’ para assumirem a missão de ajustar os sujeitos às novas necessidades relativizadas, utilitaristas e pragmáticas de uma realidade envolvida pela ilusão justificatória de um discurso que busca consolidar no imaginário docente a necessidade de mudanças por vias do caminho do aprender a aprender, tanto em relação à formação do aluno quanto à sua auto formação.

Uma vez que delimitamos os fundamentos que norteiam as políticas de formação docente, trataremos na sequência de delinear o conteúdo do significado da qualidade da educação que tem sido adotado pelos governos que se constituíram a partir da década de 1990, em prol da qual tem sido proposto um conjunto de ações, dentre as quais se encontra a política de formação docente.

2.1.2 O significado da qualidade da educação consolidado a partir de 1990.

A qualidade da educação tem sido o grande elemento justificador para se propor um conjunto diversificado de políticas no cenário educacional brasileiro. No campo específico da formação docente ela tem sido associada diretamente à questão da qualidade da educação nas orientações das organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial.

Moreira e Silva (2016) ao analisar o documento “Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos”, publicado pelo Banco Mundial em 2005, evidenciam que o foco em tal documento é o professor e a preocupação com sua formação está associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Os referidos autores argumentam que a mudança de foco ocorrido a partir da década de 1990, deslocando a prioridade do acesso à educação para a qualidade da educação ofertada, coloca o professor como figura central. Embora o Banco Mundial reconhecesse a importâncias de outros elementos, considera a atuação do professor como a base para a garantia de qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Mas de que qualidade estamos falando? Para desenvolver essa reflexão é preciso considerar que o termo qualidade é um conceito que se apresenta com certa fluidez em função do caráter polissêmico que expressa quando analisado em contextos históricos distintos. Ao ser

utilizado exige a definição de parâmetros e indicadores que, mesmo quando se trata de um único elemento, mas utiliza parâmetros e indicadores diferentes, o resultado pode apresentar variações ou até nuances diferentes em razão das opções tomadas.

A temática da qualidade da educação, mesmo antes da década de 1990, já estava em pauta diante das críticas tecidas frente ao processo de deterioração qualitativa da oferta da educação brasileira a partir do processo rápido e desordenado de expansão da escolaridade que demarcava como espaço de críticas,

[...] a presença de imposições políticas na criação de novas escolas; a adoção de medidas de emergência para multiplicar o número de vagas; o recrutamento de pessoal despreparado para o exercício de funções docentes e administrativas; e, principalmente, o baixo rendimento do ensino. (BEISIEGEL, 1999, p. 36)

Na década de 1990, a temática da qualidade educacional ganha novo impulso a partir dos estudos e orientações construídas pelos organismos internacionais que passaram a imprimir conceitos importados do campo empresarial como produtividade, eficiência e eficácia, para responder às novas expectativas do projeto educacional posto em pauta com as reformas educacionais.

Sob essa perspectiva, a questão da qualidade passou a constituir-se como prioridade nos acordos internacionais entre países que se propunham erradicar o analfabetismo e universalizar a escola na infância, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na qual foi assumida importantes compromissos para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

No marco de avaliação das ações desenvolvidas ao longo da década de 1990 diante da declaração assumida pelos países signatários, ocorrida em Dakar em abril de 2000, no Fórum Mundial de Educação para Todos convocado pela UNESCO, foi evidenciado avanços significativos em muitos países. No entanto, concluiu-se que, em pleno século XXI, era inaceitável um quadro educacional em que

[...] mais de 113 milhões de crianças constituem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as necessidades dos indivíduos e das sociedades. (UNESCO, 2001, p. 8)

Diante do cenário apresentado foi demarcada no fórum de Dakar, considerando que a educação é um direito humano fundamental, que é o caminho para um desenvolvimento sustentável, para assegurar a paz e estabilidade dentro do país, assim como garantir a

participação efetiva na sociedade e na economia do século XXI, seis objetivos a serem atingidos até 2015, dentre os quais o sexto refere-se à qualidade da educação, assim descrito no documento:

VI. Melhorar os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2001, p. 9)

Fica evidente a preocupação e o foco que a questão da qualidade da educação assume para os organismos e instituições internacionais. Mas, qual o conteúdo do significado que estão propondo? Identificá-lo é importante pois ele direciona a forma como se concebe e desenvolve as políticas educativas.

Delimitá-lo, no entanto, não é uma tarefa simples, pois a qualidade do processo educativo em suas múltiplas dimensões pode ser abordada a partir de vários fatores. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7), defendem que é preciso, para se construir uma escola de qualidade, compreender os “elementos objetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferente sujeitos sobre a organização da escola”. Esses elementos não podem ser tomados isoladamente, pois reúne as concepções e expectativas do que deve ser a escola construída, partindo-se de um “ideal de sociedade que cada grupo ou sujeito espera construir para as novas gerações”.

São vários os elementos que podem determinar o ideal de qualidade. O estudo de Pereira (2005) aponta, por exemplo, elementos como rendimento, aprovação de ano, livros e outros materiais didáticos, formação e experiência dos professores, a relação existente entre o custo por aluno e o rendimento escolar, relacionamento professor-aluno, métodos de ensino, horas de estudo efetivo, processo administrativo da escola e sua possível influência sobre a qualidade da educação.

Diante desses múltiplos elementos vamos adotar como campo de análise o postulado da existência de, pelo menos, duas correntes que servem de fundamentação para compreendermos o significado da qualidade da educação e identificar a que corrente as políticas educativas implementadas a partir dos anos de 1990 buscam consolidar: a de viés economicista e a de viés político-social.

O conceito de qualidade da educação de viés economicista foi incorporado a partir da adoção do conceito de qualidade do setor econômico pelo campo educacional a partir dos anos de 1990 sob orientação das Instituições Financeiras Internacionais que, ao atuarem como

financiadores de ações e projetos educacionais, condicionaram os países signatários a seguirem suas determinações.

A lógica adotada pelas empresas nas relações entre produção e consumo, entre produtor e comprador foram importadas para a educação por meio da adoção de conceitos e estratégias do campo econômico, no qual “o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização” (SILVA, 2009, p. 219).

Tais conceitos e estratégias são características das relações mercantis e atributos da sociedade capitalista, na qual o comprador ao adquirir um objeto utiliza esquemas de julgamentos de valor, por meios dos quais aciona os atributos que compõem a natureza da coisa ou objeto. Esses atributos são os indicadores de qualidade que serão avaliados entre um e outro elemento que mais se adequa às necessidades ou desejo do comprador. É este processo que ativa no campo econômico o valor da qualidade como instrumento de competitividade no mercado, pois o produto que reunir os melhores atributos conseguem ser escolhidos com maior facilidade pelo consumidor (SILVA, 2009).

Na dimensão econômica os atributos de qualidade podem ser medidos a partir de critérios previamente estabelecidos, mensuráveis e comparáveis por meio da utilização de instrumentos padronizados e modelos rígidos que sejam capazes de estabelecer rankings e hierarquizações que acirram ainda mais a competição no mercado. O que serve de parâmetro para o consumidor avaliar, no entanto, não é o processo, mas o resultado. O que está em jogo para o mercado não é o meio pelo qual o produto foi produzido, mas o fim, aquilo se apresenta no ato das relações comerciais.

Gentili (2001, p. 115) evidencia que esse conceito de qualidade convertido para a educação representou a face de uma “nova retórica conservadora funcional e coerente” que ataca o espaço da escola pública destinada às maiorias. Por um conteúdo antidemocrático disfarçado, esse discurso da qualidade economicista não sofreu resistência em função do contexto educacional apresentado na década de 1980, após vários anos de autoritarismo exacerbado.

Contrapondo-se à lógica economicista encontra-se a concepção a partir dos anseios de educadores que defendem a transformação e a democratização da escola pública, para os quais sem qualidade não existe política de democratização assim como não existe qualidade quando uma maioria está condenada à marginalidade e a exclusão.

Reconhecida no campo educacional pela denominação de qualidade social da educação, os defensores dessa corrente teórica argumentam que a educação deve priorizar “suas

ações para a formação mais ampla do ser humano, para o coletivo” (PEREIRA, 2005, p. 94), buscando desenvolver o espírito crítico e a capacidade de transformar a realidade frente a simples adaptação dos sujeitos às condições materiais de sua existência. Concebem, desta forma, que os objetivos da educação não devem estar subordinados a uma visão utilitarista de formação voltada exclusivamente para atender as demandas do mercado de trabalho, mas deve ser comprometida com a formação e o exercício cidadão (FONSECA, 2009).

Os defensores dessa concepção se opõe à transposição do princípio de organização empresarial, Total Quality Control, para a escola, criticando que a formulação de um sistema rígido de controle por meio de provas e testes padronizados tende a segregar e excluir, pois só leva-se em consideração os conhecimentos, linguagens e raciocínio lógico, esquecendo que os resultados obtidos podem sofrer influência de fatores como vida familiar, ambiente cultural, condições de transporte, de alimentação, acesso a livros e equipamentos tecnológicos, hábitos de leitura, etc., enfim fatores de natureza intra e extra escolar. De acordo com Silva (2009),

[...] A escola de qualidade social é aquela que é atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivência efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225)

Dourado, Oliveira e Santos (2007) propõem a organização de tais fatores de forma que, entre os extraescolares, eles situam duas dimensões: a de nível do espaço social que compreende a dimensão sócio econômica e cultural dos entes envolvidos; e a de nível do Estado que compreende a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias ao direito à educação. Entre os fatores intraescolares os referidos autores situam quatro dimensões: a de nível de sistema que compreende a dimensão das condições de oferta do ensino; a de nível da escola que compreende a dimensão da gestão e organização do trabalho escolar; a de nível do professor que compreende a dimensão da formação, profissionalização e ação pedagógica e a de nível dos alunos que compreende a dimensão do acesso, da permanência e desempenho escolar.

Fica evidente, pelos fatores pontuados acima, o quão é complexo a temática da qualidade educacional sendo preciso, por isso, que se compreenda a educação como um fenômeno parte de uma totalidade social que determina e é determinada por ela, que precisa de ações estruturais e coletivas como parte de um projeto global de democratização da sociedade

brasileira e como consequência a democratização da educação para que, de fato, um projeto com qualidade social seja efetivado.

Entre as correntes de viés economicista e da qualidade social registra-se que a partir da década de 1990 o que se viu foi a adoção e consolidação de estratégias que materializaram a primeira vertente. A introdução de tal conceito na educação se deu a partir das medidas adotadas pelo modelo de gestão gerencial, sendo reconhecida pela expressão Qualidade Total, inspirado nos sistemas de organização empresarial, Total Quality Control, sob a justificativa de que se na empresa a aplicação desse modelo tem demonstrado êxito, poderá da mesma forma aumentar a produtividade da escola.

É transferido, então, as estratégias do modelo de administração empresarial capitalista para a educação, no qual as escolas passaram a ser entendidas como unidades produtivas em situação de competição. Essa competição seria estimulada a partir da introdução de instrumentos que fossem capazes de, ao mesmo tempo, controlar os resultados obtidos, estimular a competição e estabelecer rankings educacionais.

Sobre esses parâmetros foram criados os sistemas de avaliações externas direcionados para os vários níveis de ensino sob a prerrogativa de contribuir para a melhoria da educação em nosso país, apoiadas pelo discurso de que assim se estaria criando subsídios para a formulação e reformulação das políticas educacionais, ao passo que mobilizaria as escolas para que buscassem desenvolver estratégias internas para que atingissem uma boa média educacional e ficassem bem colocada no ranking educacional.

No entanto, os indicadores criados⁴ por esse sistema de avaliação são insuficientes para representar a qualidade da educação, pois só levam em consideração os aspectos técnicos e instrumentais, sem levar em consideração a dimensão dos sujeitos e seus determinantes, tratando-os de forma uniformizada como se todos apresentassem as mesmas condições socioeconômicas e culturais e induzem as escolas a tomarem como base para seu planejamento curricular o proposto nos guias de referências das referidas avaliações.

Os parâmetros de qualidade educacional nessa perspectiva podem ser considerados como um dos fundamentos e diretrizes da política educacional que chegam às nossas escolas atualmente. Por isso, é um tema que deve ser problematizado e discutido. Como afirmamos no início desta seção, o significado de qualidade é polissêmico e é resultado das representações sociais que lhe é atribuído historicamente. É um tema, portanto, que precisa estar em pauta nos

⁴ Registra-se para efeito de exemplificação o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

movimentos que defendes a democratização da educação sob pena de condená-la a ser privilégios de poucos ao invés de um direito de todos.

Feitas essas reflexões sobre o ideário pedagógico e o significado da qualidade da educação que tem subsidiado as proposições das políticas de formação docente, faremos uma breve reflexão sobre o contexto político em que se deu a instituição do PNAIC.

2.2 O CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL EM QUE SE DEU A INSTITUIÇÃO DO PNAIC.

A primeira década do século XXI representou uma fase de muitas expectativas e, ao mesmo tempo, de frustrações no âmbito da política educacional brasileira. Saíamos da década de 1990 com o trauma de políticas privatistas e mercadológicas que pressionavam a educação a incorporar um viés economicista que buscava afirmá-la como um serviço em detrimento da sua condição de direito social. Cabral Neto (2004) nos demonstra um resumo das políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990 caracterizadas pela,

[...] redefinição do papel do Estado na oferta de serviços públicos, a prioridade ao ensino fundamental, a qualidade do ensino como eixo das reformas educacionais, a ênfase na privatização do ensino médio e superior, a busca de mecanismo de autofinanciamento e de formas alternativas para captar recursos, a implementação de processos descentralizadores com vista à autonomia da escola, o realce na produtividade e na competitividade a partir de resultados estatísticos, o envolvimento dos pais e da comunidade nos processos de gestão da escola, o envolvimento dos setores privados e não governamental na concepção e implantação das reformas e a implementação dos sistemas nacionais de avaliação. (CABRAL NETO, 2004, p. 4)

Esse foi o contexto das políticas desenvolvidas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/ 1999-2002) que recebeu duras críticas por expressar a tentativa de reduzir as responsabilidades do Estado mediante a oferta e a garantia de uma educação de caráter público e obrigatória para todos.

O governo em questão, havia sinalizado o atendimento de uma agenda internacional para a educação que foi construída a partir das proposições de instituições e organizações financeiras internacionais que buscavam adequar a educação no território da América Latina e do Caribe às novas exigências do cenário político, econômico, social e cultural, produzidas pelo movimento de reestruturação do sistema capitalista. Esse movimento impôs a instalação de novas formas de regulação social, materializadas pela reforma do Estado e consolidada no Brasil a partir de 1995.

Com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva e sua posse no governo em 2003, um horizonte mais promissor, no sentido de romper com a política em andamento, parecia estar sendo delineado. No ato de sua campanha eleitoral, seu programa de governo denunciava os processos e os meios pelos quais vinham sendo conduzidas as políticas educacionais no país nos governos que o antecederam à luz das reformas educacionais. Propunha-se, então, um amplo programa de mudança publicado no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”, ainda no período eleitoral. Esse documento apresentava um diagnóstico crítico da situação educacional no governo de FHC considerando que,

As características marcantes da atual política educacional são: centralização do controle em todos os níveis de ensino; descentralização na sua execução; privatização no atendimento da educação superior e infantil, baixa qualidade do Ensino Fundamental e Médio e insuficiência geral de recursos. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010, p. 38).

A crítica insidia sobre a condução de políticas desenvolvidas sob o viés da política neoliberal que apregoava o Estado Mínimo⁵ como ente regulador da sociedade. Frente ao quadro denunciado foi proposto um conjunto de pressupostos, diretrizes, proposta de ação e metas que, como prerrogativas futuras, deveriam promover as mudanças necessárias para superação do quadro apresentado acima.

Mas, segundo Ferreira (2009), ainda no período de campanha esse documento foi submetido a conflitos de interesses com a publicação da “Carta ao Povo Brasileiro” pelo então candidato à presidência da república, Luís Inácio Lula da Silva. A publicação desse documento sobreposto ao primeiro já demonstrava a dinâmica que se delinearía no exercício do mandato de Lula buscando conciliar os interesses do mercado global para ganhar a confiança dos empresários.

Apesar do diagnóstico apresentado pelo documento “ Uma escola do tamanho do Brasil” e a necessária mobilização de esforços para superá-lo, o primeiro mandato do governo Lula foi marcado pela continuidade dos princípios privatistas da política de FHC, principalmente no que diz respeito aos gastos públicos com educação, pois ela não foi abordada

⁵ O modelo de Estado posto pelo neoliberalismo identificado pela expressão “Estado Mínimo”, deve ser analisado com relatividade, pois o receituário prescrito para superar a crise do capital instalada a partir da década de 1970 identificava um Estado reduzido somente em sua capacidade de intervenção na esfera econômica e social, e principalmente em relação à redução com os gastos com políticas sociais, e um Estado forte no que diz respeito à regulação do controle orçamentário e a desregulamentação do trabalho como estratégias de enfraquecimento dos sindicatos. Quanto ao aspecto da redução dos gastos públicos com as políticas sócias, esta é a característica que tem forte influência para o processo de mercadorização destas, em uma tentativa de convertê-las em serviços no mercado social para o cidadão-cliente.

como prioridade nacional e, que de fato, foi perdendo espaço até 2006. Tudo isso aliado à falta de articulação das políticas desenvolvidas no âmbito do próprio Ministério da Educação (MEC) (XIMENES, 2009).

No entanto, de acordo com Ximenes (2009), a redução do orçamento para o investimento em educação veio a ser revertida a partir de 2007 e já em 2008 pôde ser percebido os efeitos benéficos do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (FUNDEB).

De certa forma, a gestão do governo Lula, no que tange ao campo educacional, foi marcado por continuidades e rupturas que expressavam os embates políticos presentes nas proposições das políticas educacionais. Isso, no entanto, não significa ignorar, conforme aponta Dourado (2010), grandes avanços conquistados nesse período conforme demonstrado a seguir:

Merecem destaque, por exemplo, políticas do Governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e à aprovação da emenda 59/2009,20 que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETs, campi e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras. (DOURADO, 2010, p. 689-690)

O PDE foi a grande novidade apresentada já no exercício do segundo mandato de Lula (2007-2010), lançado em abril de 2007 com a promessa de alocar mais recursos para a educação. O plano teve como foco a preocupação com a qualidade do ensino básico por meio da assinatura de termos de compromisso com as administrações locais como forma de alocar mais recursos da união para estados e municípios.

Apesar das promessas, Ximenes (2009) argumenta que o montante de recursos destinados fora insuficiente para possibilitar as mudanças anunciadas pelas autoridades como estratégia para a melhoria da qualidade educacional. O risco que se anunciava diante do quadro esboçado, segundo Araújo (2009), era o de que fosse reafirmada a tese de que o problema da educação é gerencial, responsabilizando assim os ‘irresponsáveis’ gestores municipais, únicos culpados, pelo não cumprimento das metas pactuadas, mesmo diante de toda ajuda federal.

A portaria nº 867/2012 que institui o PNAIC foi um instrumento que retomou o PDE mediante o atendimento da segunda diretriz apresentada no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que propunha, preceituado pelo regime de colaboração, que os entes

federados movessem esforços juntamente com a família e a comunidade para garantir que as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade. Neste sentido, na seção seguinte, faremos uma breve exposição sobre a natureza do PDE no âmbito da política educacional brasileira e os princípios que norteiam a implementação do PNAIC.

2.2.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): princípios norteadores da implementação do PNAIC.

O PDE foi apresentado ao país pelo MEC concomitante à publicação do Decreto nº 6.094, de 25 de abril de 2007, que dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o qual propôs um conjunto de vinte e oito diretrizes a serem implementadas a partir do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e a participação das famílias e da comunidade.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi a medida principal formulado no ato de concepção do PDE. Sua publicação suscitou, no entanto, desconfiças no âmbito dos movimentos e organizações sociais que cobravam do governo medidas para garantir a democratização do direito à educação⁶. Essa desconfiça residia no fato de que o governo incorporou a mesma denominação e cinco metas produzidas por um dos movimentos de coalizões no cenário nacional, o movimento Todos Pela Educação (TPE), que tem à frente de sua organização representantes de grupos do empresariado que se anunciavam preocupados com a qualidade da educação brasileira.

Tal encaminhamento provocou desconfortos no âmbito dos movimentos sociais mais orgânicos, pois estes têm uma relação histórica com o governo de exigências e cobranças por ações que efetivem uma educação pública e de qualidade social para todos e, nesse momento, viram suas propostas e demandas serem atropeladas em função das apresentadas pelo empresariado brasileiro, o que levou a interpretações que consideram a existência de uma articulação deliberada do governo aos interesses do TPE.

Saviani (2007a) argumenta que o plano foi recebido com bons olhos pela sociedade justamente por se mostrar disposto a enfrentar o problema histórico da má qualidade da educação em nosso país. Fato este que historicamente tem servido como instrumento para acentuar as desigualdades e a exclusão social por via escolar, demonstrando a natureza elitista e

⁶ Segundo Simielli (2013), setores ligados ao movimento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ficaram insatisfeitos com a atitude do MEC, entendendo que foram excluídos do processo de elaboração do PDE.

excludente do sistema de ensino, no qual a qualidade tem sido considerada um privilégio de poucos e não um direito de todos os cidadãos.

O PDE foi criado num momento cercado de polêmicas e críticas ao governo por este não ter uma proposta articulada para a educação nacional. O governo concluía o primeiro mandato sem conseguir articular uma proposta concisa e coerente expressada, segundo Ferreira (2009, p. 261), “pelas mudanças recorrentes nos cargos dos ministros e outras diretorias e secretarias estratégicas; por uma duplicidade de ações políticas e pedagógicas que negavam a existência de um programa de governo”. A referida autora continua argumentando que o resultado disso foi um conjunto variado de projetos que se sobrepunha ou se contradiziam em vários setores da educação. O Plano surge, então, em um contexto em que se colocava o desafio de superar a lógica do mandato anterior.

Sua instituição aconteceu paralelo ao lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), em que as ações previstas tinham como objetivo final criar as condições infra estruturais para o crescimento econômico do país. Na ocasião, cada ministério ficou responsável por apresentar as ações que iriam integrá-lo e o MEC aproveitou a oportunidade para lançar o PDE chegando este a ser denominado pelo próprio governo como o PAC da educação.

Ao ser lançado, o PDE congregou todas as ações que vinham sendo implementadas pelo MEC e a estas somaram-se outras de forma que o plano compreendeu todos os níveis e modalidades da educação, as quais foram organizadas em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Defendeu, ainda, que os objetivos das políticas educacionais deveriam harmonizar-se com os objetivos da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No plano ficou explícito que esse projeto de nação só poderia ser desenvolvido se a educação fosse tomada como eixo estruturante da política do Estado, de forma a ser um instrumento potencializador dos objetivos da República. Este fato justifica a criação do PDE com o propósito de estabelecer a vinculação entre educação, território e desenvolvimento de um lado, e a união entre qualidade, equidade e potencialidade de outro, reunidas em seis princípios de sustentação:

- Visão sistêmica de educação: concebe que a educação deve ser compreendida como uma totalidade na qual os níveis e modalidade do processo educativo devesse receber o mesmo tratamento e atenção por serem momentos de um mesmo processo;
- Territorialidade: concebe o município como espaço privilegiado para o desenvolvimento das políticas educacionais;
- Desenvolvimento: concebe uma articulação entre educação e desenvolvimento econômico e social do país de tal forma que seria superada a contraposição entre a visão de educação como bem de consumo e como fator de investimento;
- Regime de colaboração: cria um novo arranjo institucional materializado pelo PAR apresentado como base para celebrar o termo de convênio ou de colaboração entre a União e os entes federados;
- Responsabilização: esse princípio está associado à instituição do PAR por meio do qual a gestão local, tanto do município como da própria escola, tendo em vista o repasse voluntário de recursos, se comprometem a cumprirem as metas estabelecidas no PAR;
- Mobilização social: concebe que a educação é um compromisso de todos e busca por isso, o envolvimento consentido da sociedade, afirmando que esta tem que mover esforços necessários para garantir uma educação de qualidade.

Esses foram os princípios que subsidiaram a criação do PDE como via para se elevar a qualidade da educação brasileira e, de forma geral, todos subsidiam a implementação do PNAIC. No entanto, dada a especificidade do objeto tratado nesse estudo que, como uma das ações do PNAIC, caracteriza-se pelo regime de colaboração entre os entes federados, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre o princípio do regime de colaboração e como este articula-se no que diz respeito ao desenvolvimento do referido programa.

O regime de colaboração de que se trata, foi instituído na Carta Magna de 1988, na qual ficou reconhecido como entes autônomos da Federação, além do Distrito Federal, os Estados e os Municípios. De acordo com Luce e Farenzena (2007, p.10), ele é “um princípio relacional constituinte do complexo federativo que deve garantir o direito dos cidadãos à educação e os interesses da sociedade nessa matéria a saber, o projeto nacional de educação”.

A relação preceituada neste princípio deve ser concebida no plano cooperativo no qual as ações possam ser compartilhadas por todos os entes federados para que, de fato, todos os esforços coletivos articulem-se em torno de um projeto comum como parte de uma totalidade educacional, ou como diz Luce e Farenzena (2007, p.10), uma “tessitura de complementaridade”.

No entanto, para que o regime de colaboração se efetive é preciso definir regras claras para seu funcionamento. Isso significa que ele deve se basear

[...] em regulamentação que estabelece atribuições específicas de cada ente federado, em que responsabilidades e custos sejam devidamente compartilhados e pautados por uma política referenciada na unidade nacional. Desse modo, a constituição de um sistema federativo requer o necessário estabelecimento de uma relação de interdependência entre os entes federados que permita, ao mesmo tempo, a efetivação da repartição de responsabilidades e a garantia da integralidade do Estado nacional. (FRANÇA, 2014, p. 420)

Ao instituir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PDE o MEC se propunha a articular e materializar o regime de colaboração como política indutora da melhoria da qualidade da educação se aproximando mais dos governos locais com medidas de apoio técnico e financeiro na execução de projetos e programas (CAMINI, 2010). Contudo, o apoio técnico e financeiro que a União se mostrava disposta a fornecer ficou subordinada à adesão voluntária ao PAR, que por sua vez apresentou vários módulos para assinatura de termos de contratos aos demais programas e projetos pelo MEC disponibilizados, como foi o caso do PNAIC.

A adesão voluntária ao PAR foi um compromisso formal assumido pelos demais entes federados que se comprometeram a atingir as vinte e oito diretrizes do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, com vistas a apresentar melhorias na qualidade da educação no âmbito de suas responsabilidades constitucionais e de seus territórios. Tal adesão é definido por Krawczyk (2008, p. 801) como um “contrato territorial” pelo qual os entes federados recebem transferências voluntárias de recursos e assistência técnica do Governo Federal.

A arquitetura desenhada, contudo, evidencia que esse modelo de adesão era obrigatório, haja vista que não permitiu às demais instâncias de governo a opção de não concordar com a assinatura de tal instrumento de gestão, pois sem a construção do PAR, não seria firmado o termo de convênio ou cooperação com a União, situação esta, que explica o êxito, registrado em 2008, da adesão de todos os municípios e estados, representando assim um novo instrumento de conformação das políticas propostas pelo Governo federal.

Atrelado a isso, segundo os estudos de Adrião e Garcia, (2008), o PAR é um instrumento que responsabiliza a gestão local, tendo em vista que o repasse voluntário de recursos está condicionado ao cumprimento das metas estabelecidas no PAR. Imprime a lógica de que o cumprimento com êxito dessas metas depende da capacidade dos gestores em executá-las. Isso tudo sendo referendado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

como principal indicador de qualidade educacional, pois a partir do momento que os municípios fizeram adesão ao Plano de Metas, os respectivos sistemas de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir progressivamente.

O PNAIC faz parte dessa engenharia. A cada ano de vigência do programa foi necessário que os demais entes federados interessados em participar das ações do pacto assinassem o termo de adesão ao programa, do contrário não seriam assistidos pelo apoio da União. Era preciso que o dirigente municipal ou estadual acessasse o PAR pelo SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil) e entrasse no módulo de adesão do PNAIC, no qual encontraria o Termo de Adesão onde os dirigentes deveriam ler o referido documento e se concordassem iriam aceitar participar do programa junto ao sistema.

O termo de adesão é um documento com o qual os entes federados, pela representação de seus dirigentes educacionais, firmam o compromisso estabelecido na portaria nº 867/2012 em atendimento ao Decreto 6.094/2007 e também ao novo Plano Nacional de Educação (PNE). Estabelece ainda as responsabilidades a serem assumidas por cada ente federado. No caso do município o termo estabelece as responsabilidades da União e dos municípios no âmbito do regime de colaboração para implementação do PNAIC.

A Portaria 867/2012 já define pontualmente as responsabilidades e atribuições que devem ser desenvolvidas a partir de ação integrada entre o MEC, as Instituições de Ensino Superior, os Estados, o Distrito Federal e os municípios para garantir a implementação do programa em todo território nacional. Com a assinatura do termo de adesão os entes federados se responsabilizam de forma voluntária e diretamente por atribuições específicas que lhes são designadas no âmbito da pactuação que materializa o regime de colaboração para garantir a alfabetização e o letramento de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano de ensino fundamental, considerado pelo programa como a idade certa para sua efetivação.

Nos moldes em que o regime de colaboração tem sido articulado atualmente, ele registra uma engenharia na qual o governo central tem estabelecido relações direta com os governos locais secundarizando e/ou anulando a participação intermediária que se faria pelos Estados. Para Camini (2010) essa situação tem suas raízes no próprio modelo de Federação instituído pela constituição de 1988 ao dar destaque para a União e municípios e deixando os Estados em “uma condição institucional mal definida e, até certo ponto, esvaziada pela crescente polarização entre o ente de maior arrecadação e de maior estrutura executiva, e os municípios, a quem foi endereçada a maior carga de atribuições” (CAMINI, 2010, p. 7), movimento este reconhecido pelo processo de desconcentração.

Uma vez que conseguimos fazer, brevemente, uma reflexão sobre como o PANIC foi norteado pelos princípios contidos no PDE com foco para o regime de colaboração, passaremos a fazer uma exposição sobre o PNAIC para que tenhamos uma visão geral do programa para depois tratar, especificamente, do objeto desse estudo, o Eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo.

2.3 PNAIC: OBJETIVOS E EIXOS DE ATUAÇÃO.

A segunda diretriz do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelece como meta no âmbito do compromisso firmado entre os entes federados, “II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;” (BRASIL, 2007, s.n). Para concretizar essa diretriz o Governo Federal criou o PNAIC reafirmando tal compromisso e abrangendo-o tomando as seguintes dimensões:

- I – a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012b, p. 22)

Essas dimensões se convertem em ações a serem implementadas no âmbito de regime de colaboração pelos entes federados, no qual a União apoia Municípios, Estados e Distrito Federal contando com as parcerias de Instituições de Ensino Superior para garantir que as crianças sejam alfabetizadas na idade estabelecida pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tais ações se caracterizam por:

- I – pela integração e estruturação, a partir do eixo de Formação continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II – pelo compartilhamento da gestão do programa ente a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III – Pela Garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. (BRASIL, 2012b, p. 23)

No mesmo ano de lançamento do PNAIC, foi publicada a Medida Provisória Nº 586, de 08 de novembro de 2012, convertida na Lei Nº 12.801 de 2013, que regulamentou como se daria o apoio técnico e financeiro da união aos entes federados integrantes do programa. Ficou estabelecido que ele se efetivaria mediante o apoio à formação continuada por meio de concessão de bolsas de estudos para os profissionais da educação e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos.

Ainda consta como apoio financeiro o reconhecimento das escolas e dos profissionais da educação pelos resultados apresentados, tal medida seria consentida nos termos estabelecidos no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, 2012a). No entanto, até o momento, não consta informações sobre a sua efetivação.

A concessão de bolsas de estudo e pesquisa foi regulamentada pela Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, por meio da qual se definiu categorias e parâmetros no âmbito do PNAIC. No documento ficou especificado quem são os profissionais da educação que podem receber as bolsas de estudo e pesquisa, assim como o perfil requerido para o desempenho das respectivas funções necessárias para execução do programa. O valor das bolsas foi regulamentado pela Portaria Nº 90, de 06 de fevereiro de 2013, especificando o valor máximo a ser recebido pelos profissionais que participariam do programa no âmbito de cada função exercida.

Os esforços mobilizados pelos entes federados em torno das ações do PNAIC têm como objetivos:

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

O primeiro objetivo, ao explicitar no texto como prioridade somente as áreas de Linguagem e de Matemática, poderia induzir ao equívoco de que no ciclo da infância, o que precisaria ser trabalhado estaria restrito a esses dois componentes curriculares. Essa primeira impressão na portaria foi esclarecida pelos cadernos que subsidiam a formação quando explicam que a concepção da alfabetização trabalhada pelo programa deve ser compreendida na perspectiva do letramento. Tal perspectiva advoga a necessidade da articulação com outras áreas do conhecimento de forma que para ser considerado alfabetizado o sujeito precisa ser

[...] capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente as demandas sócias e os avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagens diversas (BRASIL, 2012f, p. 26)

As linguagens diversas estão relacionadas as várias áreas dos campos de conhecimentos, sendo estes considerados indispensáveis no processo de letramento. Essa ideia

veio acompanhando os cadernos de formação produzidos nos três anos. No ano de 2014, apesar de ênfase ter sido em educação matemática na perspectiva do letramento, foi reafirmado a necessidade de “um amplo domínio de outras disciplinas como a matemática”, “como um instrumento para leitura do mundo que supere a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas” (BRASIL, 2014, p. 5,10).

Em 2015 o programa buscou ampliar a noção de alfabetização já desenvolvida, envolvendo as demais áreas dos campos de conhecimentos numa abordagem interdisciplinar. Segundo o Caderno de Apresentação do ano de 2015, essa estratégia já vinha ocorrendo nos anos anteriores, mesmo que o foco tenha sido na Linguagem e na Matemática. Por isso as Universidades integrantes do programa de formação junto ao MEC decidiram que a interdisciplinaridade seria a tônica das formações em 2015. (Brasil, 2015b).

O segundo objetivo tende a ser alcançado a partir da proposição da organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Mesmo que os municípios optassem pela organização seriada, deveriam garantir que a organização pedagógica os considerassem como um ciclo não passível de interrupção. O programa argumenta que o processo de alfabetização é complexo e no curto período de um ano não consegue consolidar as aprendizagens requeridas, por isso propõem um bloco de 600 dias letivos para que sejam introduzidos, aprofundados e consolidados tais conhecimentos.

Argumenta ainda que pesquisas tem demonstrados que a reprovação é um dos motivos que desmotiva os alunos a frequentarem a escola, e que ela tende a agravar o processo de aprendizado contribuindo assim para o quadro de distorção série-idade. Neste sentido Silva (2015, p. 94) considera o “PNAIC como um programa de combate à retenção e de correção de fluxo nos anos iniciais da educação básica, seja pela instituição do regime de ciclo ou pela instituição da progressão continuada, visto que o foco de ambas iniciativas é a não retenção”.

O cuidado que deve ser tido é para que essas estratégias não signifique uma progressão do aluno sem os domínios das aprendizagens necessários para o ingresso no ano seguinte, se tornando em simples progressão compulsória. É certo que para evitar esse infortúnio o PNAIC apresenta uma proposta de ações integradas em várias frentes. No entanto, como nos adverte Oliveira (2003), os novos modelos de organização escolar têm representado muito mais um discurso sobre o que deveria ser, do que a implementação da prática em si, apresentando uma distância entre o instituído nas políticas governamentais e o vivido no ‘chão’ da escola. Neste sentido ela observa que

Na atualidade não são raras as experiências de redes públicas em âmbito municipal e estadual que têm suprimido o modelo de organização escolar seriada e, com isso, adotando a promoção automática ou o fim da retenção dos alunos de um ano para o outro, ou até mesmo de um ciclo para o outro, sem que as condições de trabalho sejam alteradas. (OLIVEIRA, 2003, p. 34)

À tenção e contradição apresentada por Oliveira (2003) somam-se as apresentadas por Saviani (2013a). O autor argumenta que um dos desafios enfrentados pela educação brasileira diz respeito ao teor teórico das propostas educacionais que são instituídas quando uma ‘nova teoria se sobrepõem a uma anterior. Deixa de promover as mudanças necessárias no sistema de organização escolar tentando ajustar os princípios da nova teoria a um sistema que se vê organizado pela anterior, gerando um descompasso entre a teoria e a prática que pode inviabilizar as transformações pretendidas pelas ‘novas’ propostas educacionais. Decorre disso, que as transformações não ocorrem

[...] por insuficiência da teoria, nem, necessariamente, por insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implementação... quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma existência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. (SAVIANI, 2013a, p. 102)

Em relação ao terceiro objetivo, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷, consideramos que por meio dele o PNAIC tende a acompanhar a perspectiva de qualidade que tem orientado a implementação das políticas educacionais a partir da década de 1990, na qual os governos locais, por meio das ações do programa, buscam atingir as metas estabelecidas pelo governo central.

O IDEB fez parte do conjunto de ações que o MEC propôs com o lançamento do PDE em 2007. Segundo Saviani (2007a) ele representou a identidade do “Plano” por ser a medida proposta para agir sobre a questão da qualidade do ensino pelo estabelecimento de metas a serem atingidas pela escola num período de dois em dois anos.

Como indicador de qualidade ele tem gerado polêmicas no campo educacional pois, se por um lado ele trouxe um avanço ao dar atenção especial aos locais que apresentam um índice de desempenho educacional baixo mobilizando o governo a agir de forma a corrigir as

⁷ Indicador educacional de qualidade formulado no âmbito do PDE, que converte as informações do desempenho escolar da Prova Brasil e os resultados de fluxo de alunos apurados pelo censo escolar numa escala de 0 a 10, a partir do qual foi traçado a meta 6 para ser atingido pelo país até 2021, para alcançar o nível médio apresentado nos países integrantes da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento econômico (OCDE).

disparidades de uma região para outra de forma equitativa, por outro lado ele se encaixa na perspectiva gerencial da gestão da educação com foco nos resultados.

Embora O IDEB apresente uma estratégia nova para mensurar a qualidade, não apresenta uma natureza que o diferencie da pedagogia de resultados⁸ expressa por outros indicadores, sendo mais uma das estratégias de controle dos resultados do governo central, por meio do qual são avaliados se os demais entes federados estão atingindo os objetivos esperados, remetendo, assim, maior responsabilização aos gestores locais.

A lógica presente no PNAIC incorpora, desta forma, a pedagogia de resultados correspondente à racionalização gerencial de viés economicista incorporando, portanto, a premissa de que o problema da qualidade da educação é uma prática social que precisa de um sistema de regulação mais rígido como solução para que a escola se torne mais produtiva.

Para o MEC, o PNAIC está conseguindo alcançar esse terceiro objetivo em função do país ter atingido a meta do IDEB em 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental que era de 4.9 e foi para 5.2 (BRASIL, 2015b).

No entanto, é preciso olhar com ressalvas a suposta execução dessa meta por influência do PNAIC, haja vista que as crianças que participaram da Prova Brasil em 2013 não foram beneficiadas com as ações do Pacto e o fluxo da progressão continuada só foi registrado em 2014. O Programa Pró-letramento que antecedeu o PNAIC, que envolvia todos os anos iniciais do ensino fundamental, pode ter contribuído mais nesse momento. No entanto, não pode ser generalizado tal suposição, pois esse programa não foi implementado por todos os municípios. Cita-se neste caso, o Município de Cametá-Pá, que não realizou as formações do Pró-letramento embora tenha feito adesão.

O quarto objetivo, “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores”, por si só justifica sua importância para a prática docente. O trabalho docente depara-se com situações desafiadoras que exigem do professor a apropriação de conhecimentos para dar conta de responder às circunstâncias nas quais se encontra. Neste sentido, o proposto pelo PNAIC de ajudar os professores a atuarem no complexo exercício de alfabetizar, deve ser reconhecido como uma atividade positiva, mesmo diante das lacunas que possa apresentar.

O último objetivo, “construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental”, tem como

⁸ Por pedagogia dos resultados explicita-se a utilização de instrumentos de avaliação do produto como mecanismo para controlar os níveis de qualidade apresentados inspirados nos modelos utilizados nas empresas entendendo assim que a educação é um produto que se pode produzir com qualidade variável. (SAVIANI, 2007a)

princípio o fundamento do direito à educação inscrito na Constituição Federal de 1988, reafirmando a educação como um direito humano e a obrigação do estado de fixar conteúdos mínimos a serem trabalhados em todo território nacional. Essa defesa é muito importante diante da experiência educacional do Brasil que tem garantido o acesso, enquanto o aprendizado permanece como promessa não efetivada diante da má qualidade da educação brasileira.

A discussão em torno da compreensão e construção dos direitos de aprendizagem estão registrados no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” datado de dezembro de 2012, no qual se baseia a proposta contida no PNAIC. Documento este que não deixou de gerar polêmicas entre os educadores brasileiros.

Saviani (2013b, s/n) em entrevista concedida à Revista Nova Escola, afirma que acha “estranho o uso desse termo e desnecessária a discussão”, justamente por que esse conteúdo já é explicitado na legislação brasileira e corre o risco de se tornar mais um documento que chegaram, entre outros, à escola, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse argumento parte do posicionamento de que não adianta formular novos documentos se “não se atacam as raízes do problema, que são as péssimas condições de funcionamento das escolas, os baixos salários e a formação dos professores” (SAVIANI, 2013b, s/n).

Alferes e Mainardes (2014) consideram importante e válido o esforço para se definir diretrizes comuns para a alfabetização, uma vez que nosso país não tem um currículo básico oficial e o que se trabalha na sala de aula acaba sendo definido a partir das matrizes de referências das avaliações nacionais, o que deveria ser o contrário. Defende por isso, que a proposta de direitos de aprendizagem deve ser bastante discutida, pois toda prática pedagógica se organiza em torno deste. Contudo, assim como Saviani (2013b), os referidos autores entendem que só o investimento no currículo não garante uma educação de qualidade, é preciso investir na melhoria da “condição salarial do professor, a infraestrutura das escolas e a formação de professores” (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 256)

Para garantir que os objetivos propostos sejam alcançados, as ações do PNAIC foram organizadas em quatro eixos de atuação: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, Controle social e mobilização. O programa prevê que tais eixos sejam articulados entre si para assegurar que os direitos de aprendizagem sejam garantidos. Abaixo encontra-se a mandala apresentada no Manual do Pacto a título de ilustração dessa articulação:



Fonte: Manual do Pacto.

Consideramos positiva a intenção do PNAIC propor ações conjugadas para dar conta da tarefa de alfabetizar, pois para se ter uma educação de qualidade deve-se levar em consideração as múltiplas dimensões do fenômeno educativo. Todavia, é preciso analisar a natureza dessas ações para entender no que consistem e, ainda, como se articulam. Ao observar a mandala acima registramos que é preciso exigir do governo a mobilização de outras frentes de atuação, sob pena do programa não conseguir produzir os resultados esperados conforme descritos nos objetivos.

Não é propósito deste estudo, analisar exaustivamente todos os eixos, posto que cada um merece uma pesquisa que o trate como objeto de investigação pela complexidade que apresenta. Iremos expô-los brevemente para ter uma visão geral das ações do programa com exceção do eixo “Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo” que será tratado com especificidade na próxima seção por ser o objeto desse estudo.

O Eixo “Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais”, trata do envio pelo MEC às escolas de:

- I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;
- II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;
- III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;
- IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;
- V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;
- VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2012b, p. 23)

De acordo com o Manual do Pacto, esse material disponibiliza um novo conteúdo sobre alfabetização e muda a metodologia de distribuição de material para classe de alfabetização, pois leva-se em consideração o número de turmas da escola e não só a escola e, ainda, possibilita ao professor, junto a seus alunos, explorar melhor o material em situações de aprendizagem.

A disponibilização desses materiais é um elemento importante no sentido de fortalecer a prática docente, pois propicia um enriquecimento e diversificação de materiais didáticos e pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário perceber que estes não podem colocar o professor em uma “camisa de força” e limitar a prática docente à execução de planos e roteiros de trabalho, extraindo do professor o controle sobre o ato pedagógico.

Esse é o risco quando no processo educativo o professor deixa de ser o sujeito que pensa o seu fazer pedagógico, para se transformar num mero ‘ensinador’ que segue roteiros de manuais que foram construídos por especialistas contratados pelo Estado para definir o que e como se organiza a prática. Desta forma, a tecnocracia não só desqualifica o ato docente, como também o próprio ato educativo.

O Eixo “Avaliação” compreende:

- I - a avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - a disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - a análise amostral, pelo INEP, dos resultados registra dos após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - a avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (BRASIL, 2012b, p. 23)

O PNAIC organiza esse eixo em três componentes: o primeiro está relacionado à discussão e implementação de avaliações de caráter processual que devem ser aplicados pelos professores junto a seus alunos; o segundo está relacionado à disponibilização de um sistema de gerenciamento para informações dos resultados da aplicação da provinha Brasil com o qual, professores e diretores poderiam analisar essas informações de forma agregada para assim, proporem eventuais ajustes; e o terceiro componente desse eixo está relacionado à criação de um novo instrumento denominado de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) destinado a avaliar as crianças ao final do ciclo de alfabetização.

A primeira versão da ANA foi aplicada em 2013 e segundo o MEC essa aplicação foi teste de instrumento e por isso os resultados não foram publicados na íntegra. Os que foram

publicados ficou restrito aos representantes diretos das escolas, de acordo com a Portaria Nº 120, de 19 de março de 2014. Em 2014 foi realizada a segunda edição e no ato oficial da publicação dos resultados, o MEC anunciou cancelamento da versão 2015 sob argumento de que não daria tempo para fazer as mudanças necessárias e que a fluência ideal para a aplicação é de dois em dois anos.

A aplicação de avaliações externas tem sido motivo de muitas críticas, principalmente quando estas são tomadas como parâmetro para se mensurar a qualidade da educação básica, como já discutido na seção anterior.

O Eixo “Gestão, Controle social e mobilização” se caracteriza por um arranjo institucional que envolve o acompanhamento e monitoramento por meio de um sistema próprio das instâncias a nível nacional, institucional, estadual e municipal, na qual se estabelece coordenações que envolvem várias instâncias e instituições, que estão organizados da seguinte forma: Comitê Gestor Nacional; Coordenação Institucional; Coordenação Estadual e Coordenação Municipal. Para realizar o monitoramento foi criado o Sistema de monitoramento para curso de formação para os Orientadores de Estudos vinculados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SisPacto).

Ainda nesse eixo previu-se o desenvolvimento de ações coordenadas para o acompanhamento e monitoramento 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, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento.

O desafio enfrentado pelo PNAIC por si só é audacioso, tende a ser mais complexo quando consideramos o exposto por Dourado e Oliveira (2009) ao evidenciarem o cenário desigual e de múltiplos sistemas e redes de ensino nem sempre articulados em nosso país. Diante desse quadro, o regime de colaboração que está posto desde a Constituição Federal de 1988 e se apresenta como um dos pilares do PDE, é uma das prerrogativas para a execução do PNAIC, e, portanto, é uma exigência que precisa ser praticada.

Frente a tal desafio, o principal eixo de atuação é o de ‘Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo’, um dos motivos que nos levou a definir nossa temática de estudo, o qual será apresentado com especificidade na seção seguinte para posterior análise, no próximo capítulo, das concepções e fundamentos que o subsidiam.

2.3.1 Eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo: estrutura e operacionalização.

O eixo “Formação Continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo” é considerado o principal eixo de atuação do PNAIC por ser por meio dele que as demais ações estruturam-se partindo do reconhecimento de que o êxito para a efetivação da alfabetização na idade certa depende, dentre outros fatores⁹, de “professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta trajetória escolar” (BRASIL, 2012b, p. 20)

Sob a prerrogativa de mudanças da prática docente por meio do aperfeiçoamento dos professores para elevar o aprendizado das crianças, o PNAIC desenvolve um programa de formação denso que tem o propósito de chegar a todos os professores do território nacional, para o qual seriam investidos por ano cerca de R\$ 925 milhões (RESENDE, 2015), considerado pelo MEC como o maior programa de formação continuada já desenvolvido.

Em sua estrutura de organização, os cursos compreendem a formação dos professores alfabetizadores das escolas cujos municípios tenham feito adesão ao programa e a formação e, a constituição de uma rede de professores orientadores. Os cursos para professores alfabetizadores que atuam nas salas de aula se dá por meio da articulação entre as Universidades, as secretarias estaduais e municipais de educação e a escola. Para desenvolvê-los conta-se com uma rede de formadores constituídas de professores formadores nas universidades e de orientadores de estudo constituída por professores das redes públicas de ensino do estado ou do município em que atuam.

No que diz respeito às atribuições do município, ele deve indicar o profissional para ser coordenador local das ações do Pacto, devendo apresentar o perfil definido na Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que estabelece:

- I - ser servidor efetivo da Secretaria de Educação;
- II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;
- III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;
- IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;

⁹ De acordo com o Manual do Pacto (2012), são importantes para garantir a alfabetização a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos apropriados que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas; o êxito do processo de alfabetização também depende da capacidade de acompanhar continuamente o processo de aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser realizados r registros sistemáticos ou por avaliações estruturadas a exemplo da Provinha Brasil.

V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais. (BRASIL, 2012c, p. 15)

Esse profissional não poderia ser o dirigente municipal da educação e somente na hipótese de não encontrar alguém com este perfil as secretarias municipais poderiam contratar alguém com o perfil requerido. Esse profissional é o coordenador local do âmbito do SisPacto e tem a responsabilidade de fazer a inserção de cadastro dos professores alfabetizadores e orientadores de estudos no sistema de acordo com os prazos definidos pelo MEC.

O município tem a responsabilidade, também, de indicar os professores para a função de orientadores de estudo. Mas estes deveriam ser selecionados, de acordo com o estabelecido na Portaria N° 1.458, por meio de processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas a laços de parentesco ou a proximidade pessoal, levando em consideração o perfil estabelecido com os seguintes requisitos:

- 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.
- § 1º Caso na rede de ensino não estejam disponíveis 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, na seleção dos orientadores de estudo 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. (BRASIL, 2012c, p. 15)

Na mesma Portaria, definiu-se quem são os professores alfabetizadores que deveriam participar dos cursos de formação, assim especificado o professor que:

- I – lecionar em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental ou em turmas multisseriadas formada por alunos desses anos; e
- II - constar no Censo Escolar disponível no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores da Formação do qual participará. (BRASIL, 2012c, p. 15)

A formação se dá em cadeia. Primeiro os professores orientadores de estudo participam de um curso ministrado pelas Instituições de Ensino Superior e em seguida tem o compromisso e a responsabilidade de ministrar os cursos de formação para os professores alfabetizadores. Ambos, de acordo com as Portarias n° 1.458/2012 e n° 90/2013, recebem bolsas de estudos. Nessa investigação nosso recorte de análise volta-se, especificamente, para a

formação dos professores alfabetizadores na experiência desenvolvida no município de Cametá-Pá.

O objetivo geral da formação continuada de professores alfabetizadores aparece descrito na Portaria 1.458/2012, em seu Art. 1º, o qual estabelece que o objetivo é

[...] apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse pacto” (BRASIL, 2012c, p. 15).

Tal como exposto, o objetivo proposto assume um viés de caráter instrumental e pragmático que busca desenvolver nos professores as competências e habilidades requeridas para planejarem e utilizarem os materiais enviados pelo governo central de forma articulada. O MEC disponibiliza um conjunto de materiais didáticos e pedagógicos para auxiliar o trabalho docente, para o qual é preciso que os professores desenvolvam as competências para utilizar esses materiais de acordo com a especificidade da turma em que atua.

Apesar do Manual do Pacto anunciar que ele teria dois anos de duração, em 2013 com ênfase em Linguagem e em 2014 com ênfase em Matemática. Em 2015 o MEC anunciou a continuidade das ações do Pacto, identificando esta versão como o Pacto do conhecimento, dando ênfase ao trabalho interdisciplinar com a integração das demais disciplinas que compõem o currículo escolar na perspectiva do letramento.

Os cursos desenvolvidos foram presenciais e já foram implementados durante três anos. No ano de 2013 eles foram organizados de acordo com os anos de escolarização do ensino fundamental (um para cada ano – 1º, 2º e 3º) e um especificamente para professores de turmas multisseriadas e multietapa. Para cada um desses curso foi desenvolvido um material de estudo próprio que contemplava a especificidade da turma em que o professor trabalhava.

No total, os cursos desenvolvidos nesse primeiro ano utilizaram 32 cadernos de formação, o equivalente a oito unidades para cada curso. As oito unidades de cada curso apresentavam a mesma ementa e carga horária de 80 horas relativas às unidades desenvolvidas nos encontros presenciais, mais um seminário de 8 horas e 32 horas de estudos referentes às atividades extra sala, totalizando assim, as 120 horas de curso anual. Todos os cadernos de formação estão disponíveis para acesso no site do MEC. Acompanhe a distribuição da carga horária pelas unidades de trabalho e suas respectivas ementas no quadro abaixo:

Quadro 1: Unidades, distribuição de CH e ementas dos cursos do PNAIC/ano 2013.

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLN, obras complementares distribuídas no PNLN, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Brasil, 2012f.

Esse formato de organização no primeiro ano de vigência dos cursos precisa ser olhado com atenção, pois vem de encontro com a perspectiva de organização em ciclo defendida pelo programa, haja vista que impediu o professor de ter acesso universal ao conteúdo estudado nas formações. Apesar dos cadernos, nos diferentes anos, apresentarem a mesma ementa curricular, esta foi desenvolvida de acordo com as especificidades de cada ano de escolarização, na qual o professor estava lotado no momento em que participava do curso, “centrando as discussões nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aula voltados a cada ano” (BRASIL, 2012g, p. 28). Como exemplo, demonstramos no quadro abaixo, a ementa da unidade 02 e seu desdobramento por ano nos cadernos de formação.

Quadro 2: Ementa e título dos cadernos da unidade 2 dos cursos do PNAIC/ano 2013.

Ementa Unidade 1	Ano/Classe	Títulos cadernos.
Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da	1º	Currículo na alfabetização: concepções e princípios;
	2º	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação o monitoramento do processo de ensino aprendizagem.
	3º	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.

alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.	Educação do campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo.
---	-------------------	--

Fonte: BRASIL, 2012g. Adaptado pela autora.

Dentre as oito unidades desenvolvidas no primeiro ano de formação, por conta da ênfase de análise desse estudo, destacamos a unidade I do quadro acima em função da mesma apresentar a concepção de alfabetização que alicerça a prática pedagógica dos cursos de formação do PNAIC. Essa unidade compreende o primeiro caderno da formação docente. Nele podemos encontrar a defesa do modelo teórico do construtivismo como fundamento para compreensão do processo de alfabetização, se alinhando desta forma, ao ideário pedagógico hegemônico na política educacional brasileira.

Podemos dizer que a opção teórica incorporada nessa unidade, confirma que tal ideário foi e continua sendo legitimado mediante o desenvolvimento de políticas que incorporam os princípios da pedagogia do ‘aprender a aprender’, tanto pelas orientações que traçam quanto pelo arcabouço teórico que justifica cientificamente tal movimento. De acordo com Rossler (2000),

De fato, não podemos perder de vista que o ideário construtivista vem sendo utilizado, atualmente, na tentativa de legitimação científica de uma série de políticas e propostas de reformas na educação, em vários países do mundo, com vistas a uma suposta melhoria da qualidade do ensino. (ROSSLER, 2000, p 10)

Analisaremos com maior rigor tal posicionamento quando tratarmos da concepção de alfabetização incorporada pelo programa no capítulo seguinte.

Considera-se que o formato de organização dos cursos nesse primeiro ano de vigência do programa apresentou-se como uma das limitações do curso, pois no ano seguinte a ênfase do curso foi sobre Matemática e, assim, as especificidades e o aprofundamento das temáticas referentes a cada ano de escolarização no que diz respeito ao curso de Linguagem ficaram restritas à quem participou do curso por ano de escolarização.

Nos dois anos seguintes, esse formato de organização foi alterado, passando a ser utilizado somente um material para todos os professores. Nesse aspecto consideramos então, que o programa conseguiu corrigir tais limitações tanto em 2014 como em 2015, porém incorreu em outro equívoco por excluir o curso específico para professores de classes multissérie e multietapa. A organização do trabalho pedagógico nestes espaços é diferente das turmas

seriadas regulares e precisa de uma formação continuada específica que seja capaz de ajudar os professores a enfrentar os desafios que são postos em seu cotidiano de trabalho.

No ano de 2014, o curso foi organizado em oito unidades de trabalho com um total de 160 horas distribuídos em 12 horas mensais para estudo com Alfabetização Matemática. Segundo o documento orientador das formações do ano de 2014, foi acrescido, em relação a carga horária de 2013, mais 40 horas de estudo destinados à complementação de atividades de linguagem, seja presencial ou não. Acompanhe abaixo como foi feita a distribuição da carga horária e as unidades de estudo:

Quadro 3: Unidades, distribuição de CH e títulos dos cadernos de formação do PNAIC/ano 2014.

Unidades	Unidade de estudo
01 (8 horas)	Organização do Trabalho Pedagógico
02 (8 horas)	Quantificação, Registro e Agrupamentos
03 (12 horas)	Construção do Sistema de Numeração Decimal
04 (12 horas)	Operações na Resolução de Problemas
05 (12 horas)	Geometria
06 (12 horas)	Grandezas e Medidas
07 (8 horas)	Educação Estatística
08 (8 horas)	Saberes Matemática e Outros Campos do Saber.

Fonte: BRASIL, 2014. Adaptado pela autora.

Em 2015, o curso “Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade” foi organizado em 10 unidades com 80 horas, incluindo as atividades extraclasse. O quadro abaixo apresenta a carga horária e as temáticas desenvolvidas:

Quadro 4: Unidades, distribuição de CH e títulos dos cadernos de formação do PNAIC/ano 2015.

Unidades	Unidade de estudo
01 (8 horas)	Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica
02 (8 horas)	A criança no ciclo de alfabetização
03 (8 horas)	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
04 (8 horas)	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
05 (8 horas)	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
06 (8 horas)	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
07 (8 horas)	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
08 (8 horas)	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização
09 (8 horas)	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
10 (8 horas)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Fonte: BRASIL, 2015b. Adaptado pela autora.

De forma geral as unidades de trabalho trazem temáticas cujos conhecimentos se revestem de um valor funcional que busca instrumentalizar o professor para um saber fazer

imediatos. Temáticas como planejamento, construção de projetos, sequências didáticas e estabelecimento de rotinas são a tônica que norteiam a formação dando, desta forma, corpo à sua aproximação ao ideário da ‘pedagogia do aprender a aprender’.

Os conteúdos dos cadernos foram organizados de forma a contribuir para que o professor desenvolva um conjunto de habilidades pautado no princípio do desenvolvimento da autonomia pedagógica docente para resolução de problemas diante de sua realidade de incertezas.

Ao restringir à formação à instrumentalização de um saber funcional restrito a prática pedagógica cotidiana, o professor deixa de refletir sobre questões para além desse saber, o que tem fortes implicações na sua prática, mas que por sua negação abre o espaço para a responsabilização docente como causa dos resultados que se espera alcançar via formação disponibilizada pelo governo.

No interior dos cadernos de formação há, ainda, uma supervalorização de relatos de experiência de educadores de classes de alfabetização como ferramenta para auxiliar os professores a refletirem sobre as demais situações registradas para que assim, possam elaborar novos saberes que lhes ajudem à construção de estratégias de trabalho para lidar com a problemática enfrentada em seu cotidiano escolar. Decorre disto, no entanto, segundo Arce (2000, p. 55), um “reducionismo enorme em prol da ideia segundo a qual o exemplo ensina mais do que qualquer teoria”.

Nos três anos de duração o formato de organização dos cadernos de formação seguiu a mesma estrutura apresentando as seguintes seções:

- Iniciando a conversa: seção destinada a apresentar uma visão geral das ideias trabalhadas na unidade e os objetivos a serem alcançados durante a formação;

- Aprofundando o tema: seção destinada à apresentação de um conjunto de textos que servem como referências para reflexão acerca das temáticas desenvolvidas nas formações, podendo ser utilizados tanto nos momentos presenciais de formação como para estudo fora da sala de aula, para posterior discussão no coletivo da formação.

- Compartilhando: no primeiro ano do curso essa seção apresentou os direitos de aprendizagem por componente curricular para os três primeiros anos do ensino fundamental, além de mobilizar a reflexão sobre relatos de experiências e o aprofundamento das temáticas apresentados na seção ‘Aprofundando o tema’. Constava também, de sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas durante o curso.

- Aprendendo mais: seção que no segundo ano de vigência veio denominada de “Para saber mais” e no terceiro ano “Para aprender mais”. Esta seção apresenta sugestões de livros,

artigos, sites e vídeos que podem ser facilmente acessados pelo professor cursista para que pudessem livremente aprofundar seus estudos nos temas que achassem necessário.

- Sugestões de atividades: no primeiro ano essa seção estava contida dentro da seção “aprendendo mais”. No segundo ano passa constituir uma seção organizada com dois momentos, uma destinada a sugestões de atividades para os encontros em grupos e outra destinada para o momento “Casa e Escola”. Esta seção segundo o PNAIC assume o principal objetivo de potencializar uma das principais qualidades do programa que é a reflexão sobre a realidade da sala de aula, orientada por discussões teóricas. No terceiro ano passa a orientar as possibilidades de trabalhos a serem desenvolvidos nos encontros de formação.

As ações de formação nos três anos foram desenvolvidas norteadas pelos seguintes princípios: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração.

Norteados por tais princípios o programa propõe um conjunto de estratégias formativas permanente para serem desenvolvidas durante os encontros de formação. Antes, esclarece a importância de se utilizar de estratégias diversificadas que possam estimular os professores a criarem novas possibilidades para melhorar a sua prática cotidiana, concebendo estes como sujeitos inventivos e criativos e não simples repetidores daquilo que lhe foi transmitido. O PNAIC considera, ainda, que a definição das estratégias formativas deve levar em consideração as diferenças pessoais e os diferentes interesses manifestados pelos professores cursistas, sujeitos da formação.

Apesar de defender a importância da diversificação nas estratégias formativas para potencializar o desenvolvimento do professor, o programa considera necessário estabelecer algumas atividades permanentes para produzir certa estabilidade no processo formativo. Assim, define as seguintes atividades permanentes: leitura deleite, tarefas de casa e escola e retomada no encontro anterior, estudo dirigido de textos, planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro, socialização de memórias, vídeo em debate, análise de situações de sala de aulas filmadas ou registradas, análise de atividades de alunos, análises de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aula, análise de recurso didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumento de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação.

Essas estratégias são apresentadas como orientação que poderiam compor um determinado planejamento da formação. São apresentadas como possibilidades e não como atividades pré-determinadas e que deveriam ser seguidas dogmaticamente. Sugere-se que essas estratégias sejam “(re)inventadas, (re)construídas e fabricadas a partir das diferentes realidades

sociais nas quais estão inseridas as propostas de formação” (BRASIL, 2012g, p. 33) compondo um planejamento que apresente uma organização e uma estrutura própria e singular.

Para compreender melhor os fundamentos que orientam a proposta de formação docente contida no PNAIC, o segundo capítulo faz uma análise mais específica buscando analisar a proposta de formação docente gestada em seu interior, expressado em seu principal eixo de ação, ‘Formação Continuada Presencial para os Professores Alfabetizadores e Seus Orientadores de Estudo’.

3 CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS SEGUNDO ORIENTAÇÕES PRESCRITAS QUE SUBSIDIAM A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC.

De acordo com o MEC a proposta de criação do PNAIC surgiu em decorrência dos resultados positivos apresentados no IDEB do ano de 2011, após desenvolvimento do Programa Pró- letramento, cujos índices indicavam relevantes melhorias nos indicadores educacionais brasileiro. O MEC convidou então, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CELL) da Universidade Federal de Pernambuco para construir o projeto. Inicialmente a proposta de formação seria desenvolvida somente para dez estados, todos da região Nordeste e o Pará da região Norte. Após análise do projeto, o Ministro da educação considerou que era necessário desenvolvê-lo para todos os professores da rede pública de ensino em todas as regiões.

Com o objetivo de ampliar a extensão do projeto, o MEC lançou o convite às universidades públicas presentes nos estados para que pudessem construir a proposta de formação e para que fossem os responsáveis pelos cursos desenvolvidos em seus estados. A intenção era que em cada estado da federação, pelo menos uma Universidade fosse a responsável.

A princípio, o critério de prioridade era as universidades que tinham participado do Programa Pró-letramento com a intensão de que os professores formadores desse programa pudessem também ser os formadores do PNAIC, já que a base teórica que orienta o desenvolvimento da proposta de formação é a mesma. Em sua pesquisa Resende (2015) argumenta que ao ser lançado com a referida denominação, na qual a palavra alfabetização se destaca, poderia se pensar que o projeto apresentaria um rompimento com os programas de formação desenvolvidos anteriormente, mas após as primeiras análises em seus cadernos, conclui que ele representa uma continuidade dos passos tomados pelo MEC como política de formação.

Em locais onde não havia professores que participaram do Programa Pró-letramento, o MEC se preocupou em identificar, a partir do diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), professores que estivessem envolvidos com a temática da alfabetização e do letramento. De posse dessas informações, entrava em contato com as Universidades para que elas pudessem indicar o professor para coordenar o curso de formação continuada dos professores no âmbito do programa. (BRASIL, 2015b).

A formação continuada, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica instituída pela Resolução do Conselho Nacional de educação Nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, tem a

finalidade principal de garantir “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015a, p. 11) e que sua oferta deve ser efetivada mediante atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Ela é um importante instrumento para o desenvolvimento profissional do professor na medida em que possa garantir que ele tenha acesso a novos conhecimentos produzidos pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia para garantir uma sólida formação teórica que possa subsidiá-lo no exercício de reflexão crítica sobre sua atuação profissional para que assim possa aperfeiçoar sua prática. (BRASIL, 2015a)

Essa perspectiva de formação está presente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais que incorpora uma concepção de formação “pautada tanto pelo desenvolvimento da sólida formação teórica interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas do conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática” (DOURADO, 2015, p. 301). Dourado (2015) evidencia que essa perspectiva é defendida historicamente por entidades da área, o que representou uma conquista histórica para o setor quando incorporado pelo referido documento.

A formação continuada de professores é o principal campo de ação do PNAIC. No entanto, sua proposta de formação antecede o lançamento das diretrizes e lança mão do discurso de que, diante do quadro insatisfatório apresentado pela realidade educacional brasileira é preciso melhorar o aprendizado das crianças, transformar as práticas pedagógicas e mobilizar os conhecimentos presentes na teoria da educação. (BRASIL, 2015b).

A formação continuada seria um instrumento de transformação utilizado pelo Governo Federal por meio da qual ao professor é delegado um papel protagonista como agente de transformação. Mas, todo projeto de formação, de acordo com Ferreira (2008, p. 55), “é determinada por uma concepção de mundo que a ‘delimita’ e a ‘dirige’”, fazendo parte, portanto, de um movimento político que implica definições e escolhas quanto aos elementos constitutivos de tal projeto, que percorre desde a definição dos pressupostos teóricos à definição das estratégias metodológicas desenvolvidas.

Corroborando como essa perspectiva, Martins (2010, p. 14) defende, por isso, que a análise das políticas de formação docente não pode ser feita, se não, sob o olhar da trama social da qual faz parte, pois concebe a formação docente como “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para efetivação de determinada prática social”. Partindo desse pressuposto, este capítulo tem como objetivo analisar a concepção de formação

docente inscrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC para formação de professores alfabetizadores.

Contudo, para realizar essa análise precisamos identificar as diferentes concepções que subsidiam os modelos de formação de professores para que tenhamos subsídios teóricos com os quais confrontaremos a proposta de formação apresentada nos cadernos orientadores da formação continuada do PNAIC para, assim, identificar a que perspectiva ela se alinha.

3.1 DIFERENTES TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CARACTERÍSTICAS E FUNDAMENTOS.

Todo projeto de formação docente, quando pensado, apropria-se de uma determinada concepção que orienta o processo pelo qual se desenvolverá suas ações. Mesmo quando não expressa diretamente sua opção política por um determinado modelo, fica implícito entre suas linhas, por meio do conteúdo que expressa, a opção teórica a que ele se alinha. O reconhecimento desse modelo deveria ser condição indispensável por parte dos professores, pois a ele subjaz um modelo de professor que direta ou indiretamente se está buscando consolidar para atuar na educação das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Para nos ajudar nesse estudo, vamos distinguir três modelos de formação docente: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Inicialmente vamos tratar das duas primeiras que, apesar de apresentarem diferenças substanciais se aproximam por pertencerem ao grupo de teorias não críticas da educação, opondo-se, portanto, ao terceiro modelo que se encontra no grupo de teorias críticas que, desde já, evidenciamos que é a perspectiva que consideramos mais adequada para garantir o desenvolvimento profissional do professor. Trataremos mais especificamente dos dois primeiros modelos na seção seguinte.

3.1.1 Racionalidade Técnica e Racionalidade Prática: modelos formativos de teorias não críticas em educação.

A Racionalidade Técnica e a Racionalidade Prática são dois modelos distintos de formação. A primeira prioriza a formação teórica como um instrumental necessário para o fazer docente, já a segunda prioriza a prática como fundamento para construção do saber-fazer profissional do professor. Tais diferenças entre essas correntes é evidenciada em Brzezinski (2008), que ao situar os estudos de Antônio Nóvoa, destaca que ele distingue dois modelos de formação continuada,

Os estruturantes “organizado previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e os construtivistas “que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de disposição contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (BRZEZINSKI, 2008, p. 11)

O que Nóvoa (apud BRZEZINSKI, 2008) destaca como cursos estruturantes são os que se orientam e se limitam à transmissão de conhecimentos teóricos para serem aplicadas pela prática docente. Em oposição, outro modelo identificado por ele, como construtivista, é aquele que se organiza pelo exercício de reflexão sobre a prática docente considerando que assim o professor construiria conhecimentos como base num saber que se constrói no âmbito da prática cotidiana.

A concepção de formação docente com base na racionalidade técnica, comporta uma perspectiva de formação de caráter instrumental que tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas produzidas após a aquisição dos conhecimentos científicos básico e aplicado. Se aproxima, por isso, de cursos que buscam capacitar e treinar os sujeitos para o exercício da docência.

Lara (2007) ao desenvolver um estudo buscando compreender o lugar que o professor atribui à psicologia em sua formação e em seu trabalho pedagógico, argumenta que o predomínio da racionalidade instrumental está presente nos cursos de formação desde o século XIX com o predomínio do saber-fazer como foco da formação. Tomando como centralidade em seu estudo os conhecimentos do campo da psicologia na formação de professores, ela esclarece que o predomínio da razão instrumental¹⁰ tinha o objetivo de “habilitar os docentes a executar modelos pedagógicos com o objetivo de atingir a eficácia do ensino... a formação destina-se a saber fazer – agir de maneira adequada, buscar métodos eficazes” (LARA, 2007, p. 79).

No âmbito desse modelo concebe-se, então, que os problemas da educação é um problema instrumental que se justifica pelo argumento de que a escola não encontrou um modelo teórico adequado para orientar o ensino. Diante dessa lógica cabe aos cursos de formação de professores possibilitar aos docente os conhecimentos de método e técnicas eficazes para garantir o desenvolvimento da aprendizagem. Bastaria por si só, as mudanças de perspectivas teóricas para garantir o sucesso educacional.

¹⁰ A razão instrumental, segundo Lara (2007) está vinculada ao processo histórico da modernidade, na qual a razão foi tomada como fonte de esclarecimento para emancipação do homem frente às forças naturais. Pela razão o homem chegaria ao conhecimento técnico da natureza para assim dominá-la fazendo uso de uma mesmo método objetivo indistintamente sobre os objetos. A razão instrumental, ganhou assim, “uma dimensão totalitária e a prática passou a ser entendida como derivação da teoria, era aplicação técnica do conhecimento teórico-instrumental” (LARA, 2001, p. 77)

A efetivação dos cursos de formação de professores sob essa perspectiva é realizada seguindo dois grandes componentes no processo formativo:

- um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar;
- um componente psicopedagógico, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula. (PÉRES GÓMES, 1995, p. 98)

O primeiro componente relaciona-se à supervalorização que se faz da teoria, dos conhecimentos científicos e acadêmicos como capazes de solucionar os problemas da realidade educacional por meio de uma transposição da teoria para a prática, seguindo a lógica da racionalidade instrumental. Por esse primeiro componente, o professor deve ser instrumentalizado com o conteúdo que deve ser ensinado para os alunos por meio do domínio técnico necessário para a efetivação do segundo componente.

Uma vez dominado o conteúdo o professor deve ser instruído a como aplicá-lo eficazmente. Esse é o segundo componente, através do qual ao professor é transmitido as formas, os métodos e as técnicas mais adequadas para a condução do processo de ensino. Em relação a esse componente, Péres Gómez (1995) o separa em duas etapas. A primeira relacionada ao conhecimento dos princípios, leis e teoria que explicam o processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo seria o de garantir ao professor o conhecimento das normas e regras a serem aplicadas racionalmente. E a segunda etapa, desdobrar-se-ia no processo de como se dá a aplicação dessas normas e regras em situações reais, cujo objetivo seria o desenvolvimento das competências e capacidade necessárias para uma atuação eficaz.

Nesse modelo de formação, a relação entre teoria e prática se dá por subordinação, onde a prática é vista como um campo de aplicação da teoria. Uma teoria construída pelo rigor do método científico no âmbito da razão instrumental e considerada o critério de verdade como explicação e resolução dos problemas que afetam a educação justamente por apresentar esse status de cientificidade adquirido pelo rigor da investigação científica.

Essa pressupõe uma separação entre a investigação e a prática, pois, embora na racionalidade técnica, a construção de conhecimentos tivesse como objetivo a resolução de problemas da prática, essa produção era realizada exterior a própria prática por pesquisadores e teóricos que se apoiavam nos princípios fundamentais e gerais das ciências básicas para, assim, garantir um valor teórico e o estatuto de verdade no campo científico.

Desse modelo de formação docente advém um modelo de professor caracterizado por Contreras (2016) como “profissional técnico” que deve ser instrumentalizado com conteúdos que são rigorosamente aplicados, seguindo manuais que determinam o que e como ensinar de

forma universalizada e descontextualizado do ambiente escolar. Pérez Gómez (1997, p. 32) o identifica como um “técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação”.

A atuação do professor como um técnico se desenvolve por meio da organização do trabalho pedagógico pensado e ordenado tecnicamente, levando em consideração os métodos e as técnicas de ensino produzidos no campo do conhecimento científico. Dessa forma o professor ao deparar-se com um problema em sua atuação profissional, iria primeiramente identificá-lo para depois definir os objetivos e as metas a serem atingidos para sua superação, bastando o tratamento mais adequado a ser aplicado (CONTRERAS, 2016).

O segundo modelo, a racionalidade prática, se fundamenta a partir de críticas severas à racionalidade técnica. Segundo seus defensores (NÓVOA, 1995), (PÉREZ GÓMES, 1995), (SCHÖN, 1995), (TARDIF, 2014) essa tendência pauta-se por um movimento que defende os professores como sujeitos ativos na construção de conhecimentos por meio do processo de reflexão sobre a prática. Em contraposição ao primeiro modelo de formação, que não atribui valor as situações de práticas reais, este modelo pressupõe um processo de reflexão constante sobre elas.

A principal crítica de onde se propõem esse modelo é construída sob o argumento de que os princípios da racionalidade técnica, por serem baseados em uma ciência rígida cuja produção de conhecimento desvaloriza a prática e propõem a utilização de processos metodológicos que foram criados externos a ela, não consegue responder aos problemas da realidade social “cada dia mais evidentes: complexidade, incertezas, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (PÉREZ GÓMES, 1997, p 33).

Essa tendência de formação identifica-se com o modelo teórico do construtivismo que tem como principal expoente as ideias de Jean Piaget. Rossler (2000), partindo de um posicionamento crítico, considera que nos últimos anos o ideário construtivista tem seduzido os educadores brasileiros tornando-se um dos grandes modismos em educação.

Tal modelo veio adquirindo um status privilegiado, principalmente a partir da década de 1990, sendo utilizado e divulgado para legitimar cientificamente o conjunto de políticas e reformas educacionais desenvolvidas a partir desse período tendo como instrumento para seduzir os professores o lema que enfatiza a importância do desenvolvimento da autonomia intelectual do sujeito.

O modelo teórico do construtivismo é o fundamento da pedagogia do professor reflexivo, tendência que veio se expandido no ideário pedagógico a partir da década de 1990 para consolidar o projeto de reformas educacionais. Duarte (2010c) evidencia que a formação

de professores nessa perspectiva foi difundida no Brasil simultaneamente ao construtivismo, e que sua origem se deu como uma ramificação do ideário da Escola Nova. A diferença apontada pelo referido autor é que

[...] o escolanovismo clássico e construtivismos concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno, enquanto os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor). (DUARTE, 2010c, p. 18)

Garcia (1995) e Pérez Gómez (1997) identificam que a gênese dessa perspectiva está relacionada a Dewey, teórico norte americano precursor do escolanovismo, que desde o início da década de 1930, já defendia o ensino reflexivo por um processo de formação de professores que fossem levados a refletir sobre a sua própria prática para assim desenvolverem seu pensamento e sua ação. Ambos autores concordam, todavia, que foi Donald Schön o maior expoente que difundiu tal concepção ao defender os processos de reflexão-na-ação e sobre-a-ação.

Os processos de reflexão-na-ação relacionam-se aos pensamentos dos professores desenvolvidos no ato do ensino, o que lhes possibilita imediatamente o imprevisto, a resolução de situações problemas, a tomada de decisões e o trato com situações incertas e de instabilidade na sala de aula. Já o processo de reflexão-sobre-a-ação ocorre por um processo de pensamento retrospectivo que se dá sobre a ação desenvolvida pelo professor assim como pelo processo de reflexão sobre ela em uma dada situação problemática vivida no ato do ensino.

As propostas de formação defendida nessa perspectiva propõem que a prática formativa seja desenvolvida a partir de processos de reflexão conduzido pelo próprio sujeito sobre a prática docente desenvolvida no ambiente real em que ela acontece pois, segundo o conceito de reflexão-na-ação proposto por Schön (1995), é nesse processo que os professores aprenderiam e/ou desenvolveriam saberes necessários para o exercício da profissão. Garcia (1995) identifica que essa foi uma das grandes contribuições de Schön pois destacou uma característica fundamental do ensino ao concebê-la como

[...] uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. (GARCIA, 1995, p. 60)

Adepto dessa concepção, Tardif (2014) compreende que os saberes profissionais do professor são saberes marcados por uma temporalidade e diversidade que dependem do contexto material no qual se encontra o professor e das relações que nele estabelece. Sob essa

análise o saber docente é um saber plural que se constitui não somente dos conhecimentos das ciências da educação que são transmitidos pelos centros formativos, mas e principalmente, do saber da experiência que se desenvolve no local de trabalho.

Esse saber possibilitaria não o abandono dos conhecimentos das ciências da educação, mas a sua polidez para que se aproximem das situações reais em que o ensino acontece por uma atitude ativa do professor em que ele poderia ser reconhecido como produtor de saberes a partir do exercício de reflexão sobre sua prática. Por isso o exercício de reflexão, segundo os defensores dessa perspectiva, seria o caminho mais adequado para condução dos processos de formação docente pois permitiria ao professor lidar com essa fluidez necessária à prática docente diante de uma realidade educacional contingencial.

Tardif (2014) destaca três aspectos que deveriam ser considerados no que diz respeito à formação de professores: primeiro, ele defende que os professores de profissão¹¹ deveriam estar à frente do processo formativo, atuando ativamente como formadores dos futuros professores por um processo onde tenham o poder e o direito de definir, junto com outros atores da educação, o conteúdo e a forma de sua formação e de seus pares; segundo, que a formação deve ter como base os saberes que o professor faz uso e desenvolve em sala de aula sob a acusação de que as teorias construídas pelos cientistas da educação não conseguem estabelecer um diálogo com o cotidiano escolar, em muitos casos porque muitos desses cientistas nunca colocaram os pés na sala de aula; terceiro e último, deve-se promover uma lógica de formação que reconheça os futuros professores como sujeitos do conhecimento com capacidade de construir e não somente de receber um conhecimento pronto para ser processado.

Ao defender tais ideias, essa perspectiva se propõe superar a separação artificial entre a teoria e a prática postulando uma nova relação na qual a teoria é validada por uma subordinação à prática, de forma que

[...] só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento teórico acadêmico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre (...) O conhecimento das ciências básicas tem um indubitável valor instrumental, desde que se integre no pensamento prático do professor” (PÉREZ GÓMES, 1995, p. 111)

Essa relação pode ser explicada pelo processo identificado por Tardif (2014) como retradução e polidez dos conhecimentos em função das situações reais com que se depara o professor. Essa retradução permitiria ao professor que ele atribuísse funcionalidade aos conhecimentos em relação à sua prática, afastando aqueles que não contribuíam imediatamente

¹¹ Entende-se por professores de profissão aqueles que estão no exercício do magistério e conhecem os dilemas da profissão a partir de suas experiências profissionais.

para a resolução e explicação dos problemas imprevisíveis que se apresentam no cotidiano escolar.

Nesse ponto, encontramos de forma clara o fio condutor que estabelece uma relação direta entre a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia das competências¹². Marise Ramos (2001) corrobora com esse posicionamento ao evidenciar que o conhecimento a ser transmitido no âmbito da pedagogia das competências somente seria validado na medida em que fosse funcional a uma aplicabilidade no exercício das atividades profissionais.

Pode-se identificar, então, que o processo pelo qual o professor constrói novos conhecimentos de forma autônoma a partir da reflexão-da-ação e sobre-a-ação busca desenvolver neste um conjunto de competências a serem desenvolvidas em sua prática profissional, na qual o papel dos conhecimentos teóricos seria o de instrumentalizar o saber-fazer do professor com conhecimentos funcionais estreitamente vinculados a esse fazer cotidiano.

O professor assume, nessa vertente, o papel de um pesquisador no contexto da prática concebendo que o ensino não é algo pré-estabelecido, ele vai se moldando no ato de sua realização. Assim, não há sentido em um conhecimento que ofereça um método adequado que deve ser seguido no ensino, este vai sendo construído de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. Como as necessidades dos alunos são considerados singulares, não seria possível estabelecer um método generalizado cujo significado seja estabelecido fora do espaço de decisões daqueles que o executam. O professor deveria atuar de forma a atender as circunstâncias apresentados em cada caso em particular. (CONTRERAS, 2016).

Embora apresentem características diferentes, de certa forma, opostas entre si, como mencionamos anteriormente, ambas tendências pertencem ao grupo de teorias não-críticas da educação. Esse grupo compreende que a educação é um fenômeno que possui um elevado grau de autonomia sendo compreendido a partir dele mesmo sem levar em consideração outros elementos que podem determiná-lo. Por isso, toma a educação como um instrumento de equalização social, onde por si só ela é capaz de resolver os problemas da marginalidade social (SAVIANI, 2009). Em contraposição a esse grupo encontra-se o das teorias críticas, na qual se encontra a próxima tendência apresentada no presente estudo.

¹² [...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”*, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permita ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivências não estão garantidas. (SAVIANI, 2008, p. 174).

3.1.2 A racionalidade crítica: a formação docente no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica.

As teorias críticas de educação buscam compreender o fenômeno educativo no âmbito das relações sociais mais amplas, entendendo-o como um fenômeno e uma prática social situada no interior da sociedade, sendo uma instância que reproduz no seu interior as contradições da luta de classes expressadas pelas relações assimétricas de poder de uma classe sobre a outra. No bojo desse movimento, elas postulam a necessidade de superação dessa sociedade por um movimento que busca “entender como e com que intensidade a educação contribui para a reprodução dessas relações de dominação” (DUARTE, 2010a, p. 64). Compreendem que é por esse processo de desvelamento do papel da educação que ela se constitui como uma ferramenta para a luta contra esse sistema de dominação.

Duarte (2010a) ao problematizar a natureza da formação dos intelectuais na pós-graduação e postulando que esta deveria ser pautada pela formação de intelectuais críticos, evidencia que existe variadas vertentes entre as teorias críticas que enfatizam aspectos distintos sobre a forma como a educação se constitui como um instrumento de reprodução de dominação social ou de superação da mesma. Como posicionamento político, o referido autor assume que sua opção teórica é pela vertente que considera que a educação formal tem um papel decisivo para a construção de uma nova organização social que represente a superação da sociedade capitalista. Essa vertente tem, no contexto brasileiro, como seu maior expoente as pesquisas e estudos de Dermeval Saviani (2013a), ao postular uma pedagogia dialética, a pedagogia histórico-crítica.

Subsidiado pelas ideias dessa pedagogia, a racionalidade crítica abordada nesta seção fundamenta-se pela defesa de que o processo de formação docente, seja inicial ou continuada, deve ser desenvolvido no sentido de garantir a formação de intelectuais críticos que se posicionem contrários ao processo de apropriação privada do conhecimento e que, como contraposição, faça a defesa e atuem no sentido de garantir a universalização dos conhecimentos historicamente produzidos a todos. Nessa perspectiva, o processo de apropriação do conhecimento é entendido como “a grande luta a ser travada no interior do sistema escolar e a grande contribuição que a escola pode dar ao processo coletivo de superação da sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2010a, p. 68).

Esse posicionamento implica numa intensa recusa ao ideário pedagógico que tem norteado a política de formação de professores, caracterizado pelo modelo teórico do construtivismo, pela pedagogia do professor reflexivo e pela pedagogia das competências. Tal

ideário, guiado pela racionalidade prática, não consegue perceber a realidade social para além de sua imediaticidade, subordinando o conhecimento à prática utilitária e pragmática condicionada às necessidades da vida cotidiana. Esta é

[...] constituída por atividades heterogêneas, realizadas de forma pragmática, espontânea, quase automática, apoiadas sempre em um conhecimento puramente pragmático e cujas chances de êxito ou de fracasso são avaliados de acordo com o grau de importância dos resultados. Nesse contexto, as pessoas procuram economizar energia, pensamento e tempo utilizando-se de analogias e experiências anteriores para enquadrar as situações em esquemas generalizantes e as outras pessoas em estereótipos. (DUARTE, 2010a, p. 72)

A crítica que se constrói à vida cotidiana é que nela se busca uma autojustificativa para os fenômenos tal qual eles se apresentam em sua imediaticidade. No entanto, as relações que nela se estabelecem são fortemente marcadas pelo caráter fetichizador que obscurece a visão de mundo que nela se constrói. A rotinização das ações remete a uma mecanização das práticas cotidianas que acaba por impedir o desenvolvimento de formas de pensamento que supere a cristalização ou naturalização dos fenômenos sociais.

Essa superação somente se concretiza, na perspectiva crítica adotada neste estudo, se for mediada pelo processo de apropriação e objetivação do gênero humano. Isso significa dizer que a realidade, ou as formas pseudoconcretas da realidade, somente são desveladas se estas forem submetidas a um processo de reflexão mediada pelos conhecimentos teóricos, conhecimentos estes que são produtos do processo de apropriação e objetivação humana.

No âmbito específico da formação docente, é preciso garantir aos futuros professores e aos professores em exercício o acesso a esse saber elaborado. Concordamos com Martins (2010), Marciglia e Martins (2013), Duarte (2003, 2010, 2001) e Moraes (2001), que a formação docente, quando promovida com base na racionalidade prática, tem como resultado a desqualificação do professor e do ensino, e tão logo a desqualificação do próprio ato educativo. Essas características representam o que Martins (2010) identificou como o grande legado do século XX para a formação de professores e pode ser resumido no seguinte enunciado:

O esvaziamento da educação escolar, portanto, perpassa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade. (MARCIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98)

Duarte (2010b) considera um retrocesso a ênfase em uma pedagogia centrada no saber produzido no espaço escolar, por se limitar aos aspectos pragmáticos e por um ceticismo

epistemológico, característico da ideologia neoliberal e pós-moderna que “estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2010b, p. 612). O referido autor ainda critica que essa perspectiva representa uma desvalorização sobre o papel do conhecimento científico/teórico/ acadêmico na formação docente, e em termos de prática, a desqualificação do trabalho do professor.

Para se contrapor a esse modelo generalizado pelas políticas educacionais, defende-se um projeto de formação docente com pressuposto teórico na Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da qual a formação docente seja compreendida como trabalho educativo, descrito por Saviani (2013a, p. 13) como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Isso significa compreender que a profissão professor não é uma vocação cujas habilidades sejam uma condição inata. Mas sim, uma profissão que é construída historicamente pela produção e socialização de conhecimentos que realizam a mediação para o vir a ser professor. Neste sentido, a formação docente perpassa pelo movimento histórico de apropriação das objetivações humanas produzidas pelas gerações anteriores que caracteriza o processo mais amplo de desenvolvimento da humanidade em cada indivíduo singular que se constitui por meio do trabalho em uma perspectiva ontológica.

O trabalho nessa perspectiva é uma atividade constituinte do processo evolutivo e de formação do próprio ser humano, pois foi a partir dele que o homem em sua forma primitiva transformou a natureza para garantir os elementos necessários à sua existência e, ao mesmo tempo, transformou a si mesmo. O trabalho, no entanto, não é qualquer atividade, mas uma atividade que possui uma intencionalidade que o caracteriza como um atributo humano, pois somente o homem é capaz de antecipar uma ação para atingir determinados fins.

É uma atividade, portanto, pela qual o homem constrói sua própria existência e define desta forma uma essência humana que não nasce com ele e muito menos é uma dádiva divina, mas, é resultado de um processo de construção histórica produzida intencionalmente pelo coletivo dos homens que precisa ser apreendido a cada geração. Nesse processo compreende-se que o indivíduo “necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto a produção do homem é a própria formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Duarte (2008) ao desenvolver um estudo para elaborar uma teoria sobre trabalho educativo, evidencia como se estabelece a relação dialética entre apropriação e objetivação a partir do processo de produção e apropriação da cultura humana. Num primeiro plano, diz o referido autor, que o processo de apropriação está relacionado diretamente à relação do homem

com a natureza, explicando que a atividade intencional do homem sobre a natureza é o processo de apropriação desta incorporando-a à sua prática social. Simultaneamente ocorre o processo de objetivação, pois ao se apropriar da natureza o homem cria uma realidade essencialmente humana com características socioculturais que vem se acumulando historicamente pelas atividades das gerações de seres humanos.

Como consequência desse processo de apropriação da natureza, Duarte (2008) identifica um outro processo de apropriação, agora em função da apropriação das objetivações produzidas pela atividade humana. É preciso que o homem se aproprie da cultura produzida pelas gerações anteriores “caso contrário, cada nova geração teria que reconstruir a história humana, tornando inviável seu avanço e desenvolvimento” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 100).

Nesse processo, a educação deve, de acordo com Saviani (2013a, p. 13), por um lado identificar “os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Na perspectiva histórico-crítica ora apresentada, o processo de formação docente, compreendido como trabalho educativo, deve ser promovido por um processo intencionalmente dirigido para garantir o desenvolvimento das funções superiores do pensamento humano por meio da apropriação da cultura. Isso significa dizer que o enriquecimento dos conhecimentos e saberes docentes se processam em níveis mais elevados a medida que participam de situações mediadas de apropriação do conhecimento científico, teórico e acadêmico como instrumentos para inserção na prática social (MARSIGLIA, 2010).

A inserção na prática social pelo professor será promovida efetivamente se sua formação lhe possibilitar o desenvolvimento como um intelectual crítico, conforme já evidenciado anteriormente. Isto, porque, o acesso a realidade não se dá imediatamente, pois as formas fetichizadas de representação do cotidiano impedem seu conhecimento real. Esse conhecimento só é possível se mediado pela reflexão teórica, possível somente à luz dos conhecimentos científicos.

Na racionalidade histórico-crítica, tanto o processo de formação docente quanto a função social que se espera ser desenvolvida pelo professor em sua prática, deve ser desenvolvida pela compreensão do trabalho educativo em contraposição à formação do professor como técnico por esta ser um processo ahistórico baseado no desenvolvimento ideal e abstrato de um ser professor que se distancia das objetivações concretas do ato educativo, e do professor reflexivo por ser uma formação de base empirista que privilegia o espontaneísmo

subordinadas ao pensamento pragmático derivado das necessidades imediatas do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva propõem-se, então, a formação de um professor que atue como um mediador pedagógico ou mediador social do conhecimento científico como o identifica Gasparin (2012) ao propor um método para a Pedagogia Histórico-Crítica. O método de que trata o referido autor serve de instrumento para orientar a prática educativa desenvolvida pelo professor no processo de ensino aprendizagem e está organizado em cinco etapas tal como o propõem Saviani (2009): Prática social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final.

Tal método tem sido proposto, também, para orientar o desenvolvimento de processos formativos de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. Mazzeu (1998) ao propor uma metodologia para a formação continuada de professores o faz apresentando uma proposta de ação que segue as cinco etapas do método dialético proposto por Saviani (2009) esclarecendo como elas se dão em uma proposta de formação de professores.

Na primeira etapa, de acordo com Mazzeu (1998), a formação de professores deve partir das contradições expressas pela prática social entre o cotidiano e não cotidiano, entre a experiência de cada um e a experiência da humanidade acumulada historicamente, compreendendo daí que a prática social do professor não poder ser confundida com a sua prática cotidiana e nem com sua experiência individual e que sua formação se dá no espaço de uma prática social mais ampla da sociedade e não necessariamente naquele espaço em que ocorre os cursos que lhes são ofertados.

Com a formação se busca romper as formas de pensamento e ação próprias do cotidiano pois

[...] a prática cotidiana do professor é movida pelo senso comum pedagógico, o qual é constituído de fragmentos de teorias, assimilados geralmente sob a forma de clichês. O senso comum acaba criando a ilusão de um domínio das “teorias” cujos elementos ele incorpora. O professor que está imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas. (MAZZEU, (1998, s.n.)

Para possibilitar essa ruptura no pensamento e na ação docente é preciso que aos professores sejam garantidos a apropriação do conhecimento científico que foi elaborado pela humanidade historicamente. Mas, segundo Mazzeu (1998), essa apropriação não se dá de qualquer forma, é preciso que seja uma apropriação significativa que vai ser garantida pela segunda parte do método, a problematização.

A problematização busca garantir o momento de reflexão filosófica ao professor e assume dupla função que é, por um lado, identificar as necessidades apresentadas pela prática cotidiana do professor e os temas que dela emergem e, por outro, criar novas necessidades e novos temas em função da prática social (MAZZEU, 1998). De acordo com Saviani (2009) essa etapa busca “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2009, p. 64).

Parte-se desta forma das necessidades apresentadas pelo professor a partir da reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos tomando-as como situações problemas para as quais se busca soluções. Busca-se superar a forma como o professor concebe essas dificuldades a partir do senso comum pedagógico para formas de pensamento mais elaboradas que serão construídas pela apropriação do conhecimento científico.

Neste processo o professor precisa se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos que lhe possibilitaram a solução das situações problematizadas. É o momento da terceira etapa, a instrumentalização. Nela o professor precisa, além de, se apropriar, segundo Mazzeu (1998), de instrumentos e signos já elaborados pela humanidade, ele precisa elaborar outros para atender suas necessidades reais e não uma situação idealizada. Tais elementos se constituem por: saber (conhecimentos, informações, conceitos, ideias, normas, etc.), saber-fazer (habilidades, técnicas, operações, etc.) e valores.

A quinta etapa denominada por Saviani (2009, p. 64) por catarse é o “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu”. Trata-se da assimilação do que foi apreendido de tal forma que se traduz como uma segunda natureza no sujeito e que não se deu de forma espontânea, mas por processos de mediações contínuas ao longo do processo educativo. Isso só é possível na formação docente se

[...] os conhecimentos, as habilidades e os valores dos quais ele se apropriou, por meio da instrumentalização, sejam trabalhados de modo reiterado a fim de constituírem automatismo. Por essa razão, a formação continuada de professores precisa buscar a irreversibilidade das mudanças provocadas na reflexão e na ação dos sujeitos envolvidos, o que demanda tempo e um esforço contínuo. (MAZZEU, 1998, s.n.)

A continuidade do método, a quinta parte, é o retorno à prática social. Aqui é preciso ter consciência de que, assim afirmou Saviani (2009), a prática social é e não é a mesma. Isso ocorre pois a prática social que envolve as formas de organização da escola e da sociedade não mudou, continua sendo a mesma. No entanto, a forma como os professores concebiam as formas de pensamento e ação mudaram.

Houve uma mudança qualitativa que rompeu com o pensamento pedagógico do senso comum e o elevou a patamares mais elevados de compreensão da realidade que foi mediado pela apropriação de conhecimentos, habilidades e valores. Isso envolve uma compreensão mais elevada das problemáticas identificadas como também da sua própria condição como ser, de seus avanços e de suas limitações e isso é fundamental para que o professor não esqueça sua condição de sujeito sempre aprendente.

Após ter identificado distintamente essas três tendências de formação docente, na seção seguinte passaremos a analisar alguns documentos e cadernos de formação do PNAIC para aprofundar as reflexões e indícios apresentados até aqui e, assim, identificar com clareza a que concepção o programa se alinha no que tange às prescrições contidas em seus documentos e cadernos orientadores.

3.2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE EXPRESSA NOS CADERNOS ORIENTADORES DO PNAIC.

O PNAIC foi criado num contexto em que o ideário pedagógico dominante era o da pedagogia do ‘aprender a aprender’. Esse ideário tem sido o aporte teórico metodológico para fundamentar tanto as políticas de formação de professores como as propostas de reformas curriculares que têm sido promovidas em nosso país. No que tange à formação docente este ideário reúne em seu interior um modelo fundamentado pela racionalidade prática.

Tendo clareza desse movimento, esta seção se desenvolverá a partir da análise do caderno orientador da formação docente do PNAIC, “Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, publicado junto com os cadernos de formação do ano de 2013, que trata de apresentar os princípios e as estratégias formativas orientadoras dos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores, buscando assim, identificar se o programa se alinha a tais fundamentos ou apresenta elementos que nos indique outra direção.

No caderno referido acima, a formação continuada de professores é apresentada como uma necessidade para atender as demandas da sociedade atual, considerando que somente a formação inicial não consegue garantir ao professor o devido preparo, pois as mudanças ocorridas na sociedade no final do século XX em seus aspectos político, econômico e cultural exigem novas perspectiva para a formação docente. Defende-se, desta forma, que a formação continuada é uma estratégia para formação ao longo da vida. No âmbito desta formação se propõem

[...] que não deve existir uma ruptura entre o tempo de aprender, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar ou parar faz com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem um processo constante de construção do conhecimento para si, para a vida e para o trabalho. Dentro desse processo de mutação vivenciado nos anos 1980/1990, segundo Vaniscotte (2002), surge o conceito de educação ao longo da vida¹, mais precisamente nos anos 1990, que traz, em seu bojo, a questão da formação continuada como um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social. (BRASIL, 2012g, p. 9)

Como evidenciado no capítulo anterior, a educação ao longo da vida faz parte do ideário pedagógico utilizado para colocar em prática o projeto de reformas educacionais na década de 1990 sob o argumento de que vivemos em uma sociedade em que os conhecimentos se tornam obsoletos muito rapidamente sendo necessário assim, um processo permanente de formação.

O caderno, desta forma, faz alusão a suposta sociedade do conhecimento¹³, produto das transformações ocorridas nas últimas décadas mediante o desenvolvimento de novas tecnologias que possibilitou, segundo seus defensores, um “novo desenho para a sociedade contemporânea” considerando que “a capacidade de produzir conhecimento é um dos fatores determinantes da distribuição do poder” (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 146 e 149). Castro e Lauande (2009), com base em Castells, expõem as características dessa sociedade, assim resumidas:

a) a informação como matéria prima; b) a penetrabilidade em todas as atividades da vida cotidiana; c) a utilização e constituição de redes; a flexibilidades não apenas dos processos, mas também das organizações e instituições; e) a crescente convergências de tecnologias específicas para um sistema latamente integrado. (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 147)

Duarte (2001b) coloca-se enfaticamente contra esse posicionamento, pois para ele essa proposta não deixa de ser apenas uma ilusão. O referido autor considera que é uma ideologia produzida pelo próprio capitalismo e adverte, por isso, que é preciso ficar muito atento para entender qual a função que a defesa da sociedade do conhecimento desempenha no seio da sociedade atual, principalmente quando nos damos conta de que ela tem se difundindo estabelecendo consensos no ideário educacional. Considera que a função ideológica da difusão dessa ideia é o de

¹³ A referência à sociedade do conhecimento é uma expressão controversa, sendo identificada também pelo enunciado de sociedade da informação (CASTRO; LAUANDE, 2009) ou sociedade da comunicação. No entanto, adotamos neste estudo a expressão utilizada por Duarte (2001) como sociedade do conhecimento.

[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais com a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2001b, p. 39)

Nessa sociedade uma vez que o conhecimento é considerado por seus defensores como o motor do desenvolvimento, e de forma mais acelerada sua validade é questionada, cabe ao sujeito desenvolver-se continuamente aprendendo a desenvolver novos conhecimentos, principalmente sob a ilusão de que se vive em uma época nunca vista de democratização do conhecimento que pode ser acessado por qualquer pessoa em qualquer lugar, possibilitando que o processo de educação ao longo da vida seja exequível como um valor que traria benefícios efetivos para a vida pessoal e social.

Assumindo esse discurso, o princípio da educação ao longo de toda a vida tem forte implicações para a formação docente mudando o foco da formação inicial para a continuada. No âmbito do PNAIC a ela é atribuída a missão de

[...] provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino. Isso implicaria por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente. (BRASIL, 2012g, p. 9).

Sob essa perspectiva o programa se alinha ao discurso reformador incorporado pelas políticas emanadas a partir da década de 1990 que, segundo Silva (2014), consideravam o problema educativo como um problema metodológico. Dessa forma, o foco das propostas de formação continuada recaiu sobre a problemática da prática pedagógica docente, considerando que a mudança de postura do professor teria como consequência a melhoria dos processos educativos, ou como diz, Silva (2014, p. 127) se o problema “está no método, alterando-se alteraria, também, a condição de aprendizado das camadas populares”.

Esse discurso foi construído sobre o argumento de que os professores não estão preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade e por isso propunha-se uma mudança de mentalidade que subsidie a prática docente nesses novos tempos. Duarte (2010c) faz uma análise argumentando que esse posicionamento faz parte das ideias pedagógicas dominantes na atualidade reunidas na pedagogia do aprender a aprender que comungam de um certo idealismo que acredita que os problemas enfrentados pela prática social serão resolvidos pela superação das mentalidades errôneas.

Tal posicionamento desconsidera, pois, a historicidade que marca os processos educacionais na escola pública como resultados das contradições expressas pelo movimento histórico do desenvolvimento da sociedade capitalista. Como salienta Brzezinski (2014),

Além de impedir a escolarização universal às classes sociais empobrecidas, no sistema capitalista, a situação de pobreza ainda sacrifica e mantém como reféns a escola básica e os seus profissionais desvalorizados, acusando-os como únicos responsáveis pela condição de desigualdade educacional. (BRZEZINSKI, 2014, p. 20)

Não queremos com isso, reduzir a importância da formação continuada e a responsabilidade docente frente ao papel que desempenha como mediador entre o conhecimento e os alunos. Chamamos a atenção para que o déficit de aprendizagem apontados em pesquisas e, mesmo pelos indicadores de avaliações educacionais, não seja reduzido à um suposto mal desempenho do professor como um fundamento em si mesmo.

O caderno de formação traz em seu conteúdo também, a concepção da estreita relação entre a formação continuada e a qualidade do ensino, enunciando que “no Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2012g, p. 9). É salutar a ênfase dada pelo programa à formação continuada considerando que os professores em exercício precisam ter acesso a novos conhecimentos num movimento constante de articulação entre a teoria e a prática e, principalmente, quando se coloca em pauta a questão da valorização docente, na qual a formação é uma das bases para que isso se efetive.

De acordo com Brzezinski (2014), uma educação de qualidade social, perspectiva esta defendida neste estudo, só poderá ser desenvolvida se forem promovidas medidas que valorizem o professor, que contemple, entre outras medidas, sua formação. No entanto esse discurso não pode ser o balizador de políticas, tais quais se viu num cenário mais recente de expansão do ensino em que acompanhamos o aligeiramento da formação pela redução da carga horária dos cursos, o que contribuiu, em certa medida, para sua precarização.

É preciso ainda, que se tenha cuidado com esse discurso que coloca a formação docente como uma das vias principais para acesso à qualidade do ensino, uma vez que pode secundarizar questões tanto quanto necessárias para se alcançar tal objetivo ao passo que pode colocar sobre o professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar quando a relação entre formação e qualidade do ensino estiver subsidiada pela corrente de viés economicista.

O PNAIC propõe-se a caminhar dentro dessa relação entre formação docente e qualidade do ensino, utilizando-se de estratégias que se constituem por meio das parcerias entre o MEC e as Universidades para desenvolvimento de propostas de formação continuada de

professores que possam acompanhar as mudanças que se operam no campo do conhecimento. Tais mudanças são incorporadas pela adoção de novos pressupostos tanto para o processo de formação docente quanto para os aportes teóricos metodológicos que orientam o processo de alfabetização.

No que tange à formação, segundo o caderno, o programa incorpora novas concepções de formação, “trazendo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais” (BRASIL, 2012g, p. 10). É o que denominamos de formação em rede no capítulo anterior, onde as universidades formam os orientadores de estudo e estes formam os professores alfabetizadores que atuam nas salas de aula.

Nessa rede de formação desenvolvida a partir da parceria entre as universidades e o governo, cada segmento assume um papel específico de acordo com o enunciado a seguir:

De uma forma geral, ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. (BRASIL, 2012g, p. 10)

De acordo com o que vimos em capítulo anterior, o governo como responsável por criar as estratégias para melhoria da educação o tem feito nos últimos anos, a partir do PDE, sob a perspectiva da qualidade de viés economicista e sob o ideário da pedagogia do aprender a aprender. Assim, acompanhamos uma continuidade no PNAIC por meio da criação de uma engenharia na qual o governo cria num mesmo programa estratégias distintas corporificadas em seus eixos de atuação, dentro dos quais a formação docente, que está subordinada ao projeto de qualidade e ao ideário pedagógico adotado pelo governo.

Quanto às Universidades, é muito importante o papel atribuído a ela como instituição de pesquisa para desenvolvimentos de novos conhecimentos. Ela é um espaço por excelência da pesquisa junto ao ensino e a extensão, e esse reconhecimento é justo e necessário para fortalecê-la e induzir maiores investimentos em suas atividades. Contudo, Mortatti (2010) faz uma observação importante no que diz respeito à produção de conteúdo para a formação continuada promovida por meio dessas parcerias entre o governo e universidade. Destaca a autora que

[...] uma das características mais evidentes [desse] tipo de parceria [...] são políticas públicas caracterizadas pela subsunção do discurso acadêmico-científico no discurso oficial, constatáveis, por exemplo, na autoria institucional de documentos oficiais, nos quais os docentes pesquisadores das universidades públicas figuram como

elaboradores do documento, mas não autores de políticas públicas e propostas didático-pedagógicas encomendadas pelo Estado, o qual se torna, também e indiretamente, o detentor da autoria dessas propostas. (MORTATTI, 2010, p. 337).

Essa subsunção, do que trata a autora, do discurso acadêmico ao discurso oficial, pode ser constatada por uma relação de subordinação determinada por encomendas de acordo com o pensamento hegemônico que predomina no governo. Tal afirmação pode ser constatado no enunciado do caderno de formação, estabelecendo que a universidade deve subsidiar novas teorias para promover mudanças na prática docente e, assim, no aprendizado do aluno. Prevalece nesse contexto o pensamento idealista que acredita que a mudança no saber-fazer docente mudará a situação de aprendizagem de nossos alunos.

As novas teorias a serem desenvolvidas devem vir ao encontro das finalidades propostas pelo governo, condicionando o papel das universidades à criação de discursos justificatórios que estabeleça o consenso necessário no meio educacional para aceitação voluntária pelos educadores às propostas, programas e projetos governamentais.

No que diz respeito à alfabetização, o PNAIC afirma que “o governo atual tem promovido grandes debates, buscando garantir a apropriação do sistema de escrita, dentro da perspectiva do letramento dos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012g, p. 10). De fato, o governo tem se empenhado para consolidar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, tanto por meio das políticas de formação continuada quanto pelo movimento de orientações curriculares que se propõem culminar com a instituição da Base Nacional Curricular Comum. O PNAIC é um forte expoente desse movimento em defesa das novas abordagens para o ensino da língua, por isso, dedicamos uma seção específica para tratarmos dessa concepção.

3.2.1 O que dizem os princípios formativos do PNAIC.

O caderno de formação em estudo, traça os princípios que deveriam nortear a prática formativa no âmbito do programa definindo-os da seguinte forma:

- A prática da reflexividade: capacidade que deve fazer parte da prática cotidiana do professor para ajudar-lhe nas tomadas de decisão e antecipar os atos cognitivos dos alunos devidamente apoiados em conceitos e categorias construídos pelos estudos científicos colocando em evidencia aspectos da relação teoria e prática.
- A mobilização dos saberes docentes: ponto central da formação continuada pelo qual se reconhece que os professores em exercício possuem um saber sobre sua profissão que

precisa ser levado em consideração pelos processos formativos, para que seja modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado.

- A constituição da identidade profissional: defende que a identidade profissional é construída a partir do investimento pessoal por meio de um trabalho livre e criativo desenvolvido sobre percursos e projetos próprios, no qual o professor deve adotar uma postura ativa para buscar se autodesenvolver construindo estratégias pessoais de reflexão-crítica sobre suas experiências pessoais e profissionais que marcam a sua trajetória de vida.

- A socialização: está vinculado à capacidade de comunicação que os professores devem manter com os demais sujeitos que compõem o espaço escolar, em especial, entre os pares de profissão, pois reconhece que eles não trabalham sozinhos, mas em constante interação o que lhes possibilita a consolidação de saberes.

- O engajamento: valoriza o engajamento e o comprometimento individual do professor em buscar desenvolver-se constantemente por um processo de formação ao longo da vida que o leve a novas descobertas e reaviva o seu entusiasmo pela profissão.

- A colaboração: subsidia o rompimento do individualismo defendendo o diálogo entre os pares para consolidar saberes emergentes da prática profissional, pois a partilha de experiências e saberes possibilita espaços de formação mútua, nos quais o professor é, ao mesmo tempo, formador e formando.

O primeiro princípio apresentado, o da prática da reflexividade, embora seja identificado que ela deve ser “fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais que são categorias construídas a partir dos estudos científicos” (BRASIL, 2012g, p. 13), acaba por evidenciar que tais ferramentas devem referenciar as práticas observadas subordinando, assim, a teoria à prática cotidiana do trabalho docente, remetendo-se ao critério das necessidades e utilidade.

Sánchez Vázquez (2007, p. 241) considera que a relação entre teoria e prática concebida por este caminho se encontra no âmbito do pragmatismo e não consegue superar o ponto de vista do senso comum, pois “reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por dissolver o teórico no útil”. Significa que a teoria só tem validade se for útil para analisar uma determinada prática observada no cotidiano, limitando as explicações em seus limites.

Essa relação expressa os limites da pedagogia das competências que ao buscar desenvolver as competências necessárias para o exercício de determinada função busca instrumentalizar o sujeito com conhecimentos cuja validade, segundo Ramos (2003, p. 101), “é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade exclusivamente neste âmbito” apresentando características contingenciais. A referida autora critica, desta forma, que a pedagogia das

competências se funda num certo relativismo epistemológico que está longe de buscar explicar a realidade a partir da compreensão de totalidade social.

Corroborando com nossas análises a proposta de materialização desse princípio previsto no caderno registrando que

A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque. (BRASIL, 2012g, p. 13)

No Caderno de Apresentação dos cursos de formação continuada desenvolvidos no ano de 2015, essa prática da reflexividade é reafirmada intensamente a partir da utilização de dois instrumentos: um que deveria ser utilizado constantemente pelo professor em sua dinâmica profissional que é o registro de situações observadas, das anotações das percepções sobre o cotidiano escolar; e o outro que deveria ser utilizado nos momentos dos encontros formativos que são os relatos de experiência.

Em relação ao primeiro, fica explicitado no Caderno de Apresentação (2015) que a produção de tais registros é fundamental pois a partir dela a escrita se materializaria e daria concretude ao pensamento de forma a possibilitar uma sistematização do vivido a partir das percepções feitas pelos professores. Esse registro permitiria o exercício do

[...] estudo da realidade escolar com o objetivo de refleti-la e conhecê-la para além da aparência primeira. É também um instrumento que possibilita ao professor a análise do diagnóstico e o apontamento das dificuldades enfrentadas, os pontos fracos, os desafios e avanços e, principalmente, a partir desta análise, a definição de estratégias de enfrentamento. (BRASIL, 2015b, p. 59)

O processo de reflexão desenvolvido a partir desses registros sistemáticos se aproxima da proposta desenvolvida por Schön (1995) quando trata do exercício de reflexão sobre a ação. Uma reflexão que se realiza após o ato pedagógico cujas finalidades é a promoção de saberes necessários para o enfrentamento das situações inquietantes do cotidiano escolar. Ainda de acordo com o Caderno de Apresentação (2015), esse registro do vivido seria confrontado com a teoria sob o argumento de que seria “a síntese do teórico e do prático, do conhecimento inicial da prática social e da sua ressignificação, que decorrerá em uma nova prática social” (BRASIL, 2015b, p. 59).

Sem as devidas reflexões, o enunciado acima pode levar-nos à compreensão de que, contrariamente às observações que temos realizado no que diz respeito a pontar a aproximação da proposta de formação docente contida no PNAIC à racionalidade prática e ao modelo de

professor reflexivo defendido por ela, este enunciado poderia nos remeter à racionalidade histórica-crítica com fundamentos na teoria educacional proposta por Saviani (2009; 2013a) em seu livro “Escola e democracia” e sistematizado em *Pedagogia Histórico-crítica: primeira aproximações*”.

O enunciado acima, aparentemente, seria a expressão do método pedagógico proposto por Saviani (2013a, p. 120) que tem “a prática como ponto de partida e o ponto de chegada” considerando a educação como o processo de “mediação no interior da prática social mais global”. De acordo com Gasparin (2012),

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a ala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógico. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2012, p. 3)

A compreensão sobre o que significa prática social nesse método pedagógico é o elemento que nos ajuda a refletir e tentar desvelar a apropriação desse processo pela proposta formativa do PNAIC. Gasparin (2012) explica que a prática social no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica não se reduz somente ao que pensam e fazem os sujeitos em formação, mas refere-se “a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social dos partidos políticos, etc” (GASPARIN, 2012, p. 19). É uma prática social global, como entende Saviani (2013a).

O excerto do Caderno de Apresentação (2015) faz referência a esse método pedagógico sem, no entanto, compreender a prática social no sentido exposto por Gasparin (2012). A prática social na proposta formativa do PNAIC é identificada como sinônimo da prática cotidiana enraizada no pensamento pragmático que não consegue ultrapassar os limites da vida cotidiana. Tal afirmativa pode ser identificada no mesmo caderno no seguinte excerto do texto:

É a partir da complexidade do trabalho docente que o professor constrói e reconstrói seu conhecimento por meio da articulação com as necessidades pedagógicas e desafios do ato de ensinar. Essas questões vêm sendo apresentadas e debatidas ao longo da formação de 2013 e 2014, como vimos nos cadernos de 2013, desafiavam o professor a repensar a sua prática por meio do engajamento ativo que possibilitou a promoção e transformação do fazer pedagógico cotidiano. (BRASIL, 2015b, p. 53)

Como há uma identificação da prática social como prática cotidiana, a transformação social que se busca promover é uma transformação que se volta aos aspectos pontuais de caráter

instrumental do ato educativo para garantir uma suposta melhoria do processo educativo mediante o desenvolvimento de novas competências profissionais. Duarte (2010c, p. 47) argumenta que, ao conceber a prática social na esfera da cotidianidade, há um esvaziamento da possibilidade de construção de uma “teoria da riqueza humana e objetiva universalmente humana”.

O princípio da prática da reflexividade é considerado, no âmbito do programa, o princípio básico em torno do qual, consideramos que, se articulam os demais princípios propostos para subsidiar o desenvolvimento da formação continuada. Registra o Caderno de Apresentação (2015) que

[...] a formação continuada tem como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente, o que não só possibilita a mobilização dos saberes desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória acadêmica e profissional, como também amplia, aprofunda e ressignifica esses saberes. (BRASIL, 2015b, p. 25)

Essa mobilização de saberes, segundo princípio formativo do PNAIC, atende às práticas formativas desenvolvidas pelo modelo da racionalidade prática, considerando que o professor é portador de um conjunto diversificados de saberes. Conceber os saberes em sua pluralidade é consenso entre vários autores adeptos da epistemologia da prática, como é o caso de Tardif (2014). Esse autor, ao defender a diversidade do saber docente, aponta que este é plural pois envolve no “exercício do trabalho, conhecimentos e saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p. 18).

Fica expresso no enunciado do caderno que o saber está circunscrito nos limites da experiência da profissão, no exercício do trabalho, tanto que Tardif (2014) ao defender que a epistemologia da prática, como fundamento da formação docente, deve buscar revelar esses saberes do professor, registra que é preciso, como consequência dessa perspectiva, não “confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária” (TARDIF, 2014, p. 257).

Apesar do caderno de formação registrar que os conhecimentos científicos são amostras dos saberes profissionais do professor, estes somente são reconhecidos se incorporados pelo fazer docente, se diluídos aos demais saberes oriundos da experiência do trabalho, o que nos remete a concordar com Duarte (2010b) de que há assim uma secundarização do conhecimento científico em detrimento dos saberes adquiridos pela experiência como elemento central da formação. Tal proposição pode ser reforçada pelo excerto do caderno:

Como Nóvoa (1995) e outros autores já afirmaram, é importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas, etc) para serem conhecidos pelos professores. Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos. (BRASIL, 2012g, p. 14)

A mobilização desses saberes no que se refere a dar voz aos professores materializa-se, segundo proposta formativa do PNAIC, pela utilização do segundo instrumento para exercício da prática da reflexividade, os relatos de experiências docente. A partir dos relatos de experiência “espera-se que o professor reflita sobre a situação vivida por um colega e, também, ao se identificar com a experiência, possa adaptá-la a sua sala de aula, refletindo sobre sua própria prática” (BRASIL, 2015b, p. 63).

Tanto os relatos de experiências quanto os registros de suas próprias práticas seriam instrumentos que dariam voz ao professor permitindo o registro do seu pensamento e a mobilização dos saberes que os professores desenvolvem e utilizam em seu cotidiano de trabalho. Por meio desses instrumentos, esses saberes, que se encontram num âmbito muito mais subjetivo, seriam socializados com outros professores para que sejam analisados, estudados, confrontados e aprendidos. A socialização, outro princípio formativo do PNAIC, é uma das bases sobre as quais a formação deveria ser desenvolvida estimulando o docente a trabalhar em grupo, a trocar experiências e a aprender com o outro, contribuindo assim tanto para seu desenvolvimento profissional como pessoal.

Nessa troca de experiências destaca-se a colaboração, mais um princípio formativo do PNAIC, que subsidia a proposta de rompimento com individualismo apregoando que o aprendizado e o desenvolvimento de novos saberes devem se dar de forma coletiva com os pares. Esse processo pode ser explicado por Nóvoa (1995) ao argumentar que o diálogo num espaço colaborativo entre os pares é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, pois a partilha de experiências e saberes possibilita espaços de formação mútua, nos quais o professor é, ao mesmo tempo, formador e formando. Esse princípio sintetiza o que vimos discorrendo sobre a epistemologia da prática e a pedagogia do professor reflexivo, no seguinte enunciado:

Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada. (BRASIL, 2012g, p. 19)

Este enunciado confirma assim uma concepção funcional da formação, diante da qual seus rumos devem ser definidos em função das necessidades dos professores. Para Mesquita (2010), a ênfase na necessidade representa o resgate dos princípios da Escola Nova que estabelece que toda atividade a ser desenvolvida pelo sujeito, para que tenha significado a este e estimule o seu interesse, deve partir de uma necessidade íntima, ou seja, que é produzida por um desejo interno, subjetivo.

Por esse caminho Duarte (2010b) considera que há uma desvalorização dos conhecimentos científicos e uma desvalorização do próprio trabalho educativo no âmbito da formação que reduz a importância do ato de planejamento imanente à natureza da educação. Apesar do caderno apresentar o aspecto da necessidade como fundamento para o planejamento e replanejamento, este perde sua essência como portador de uma intencionalidade educativa pois fica subordinado ao relativismo cognitivo fruto das necessidades e desejos individuais que surgem em função do contexto de trabalho no qual está situado o professor. Essa perspectiva se vê confirmada no Caderno de Apresentação de 2015 ao afirmar que “o professor vai construindo ou mobilizando conhecimento de acordo com as exigências da sua atividade profissional” (BRASIL, 2015b, p. 52)

Esse relativismo se sustenta pelo discurso do professor como sujeito ativo, como aquele que assume as responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional, que justificaria o lema do ‘aprender a aprender’ como virtude para a educação ao longo da vida. Este é o fundamento do princípio do engajamento proposto pelo PNAIC, pelo qual busca-se desenvolver no professor o gosto por continuar a aprender.

Fica explícito o alinhamento de tais ideias presente no PNAIC às diretrizes delineadas para a educação do século XXI no Relatório Delors. A educação ao longo da vida como resposta ao tempo de incertezas e conhecimentos fugazes, necessitando de uma cultura formativa que leve o professor a uma reflexão constante sobre a sua prática para construção de saberes que possam responder a esta nova realidade. Por isso, o caderno Formação de Professores considera que a valorização dos conhecimentos e do saber que o docente traz “se constitui em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais” (BRASIL, 2012g, p. 18).

No Caderno de Apresentação de 2015, esse princípio pode ser evidenciado pelo discurso da construção da autonomia docente por meio do qual o professor deve ser protagonista de sua própria formação e profissionalização por meio de um processo onde os professores da condição de executores e transmissores de conteúdos passem a ser produtores e articuladores de conhecimento. Esse discurso seria, segundo Rössler (2000), o discurso sedutor que tem

envolvido e conquistado novos adeptos em torno desse ideário educacional que tem se consolidado no contexto brasileiro.

O professor como protagonista de sua própria profissionalização está subsidiado pelo princípio de constituição da identidade profissional que de forma geral articula-se a todos os princípios formativos propostos pelo PNAIC, tendo como o elemento fundamental a reflexão sobre a prática e mobilização de saberes. Esse posicionamento é defendido por Nóvoa (1995) para o qual o processo de construção identitária está intimamente ligado à produção de saberes no espaço de trabalho. Neste sentido, os saberes da experiência seriam as marcas da identidade profissional do professor, ideia esta que percebemos incorporada pelo PNAIC, registrado que,

[...] é sempre importante proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente. Desse modo, a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico (BRASIL, 2012g, p. 16).

As ideias defendidas por Nóvoa (1995) convergem com às defendidas por Tardif (2014), cujas críticas já são conhecidas neste estudo, por pertencerem à corrente teórica que defende a epistemologia da prática. Tardif (2014) também discute sobre profissionalização, remetendo-se ao ensino (profissionalização do ensino), defendendo que a epistemologia da prática é cerne da profissionalização.

Esse autor agrega outro elemento à constituição identitária, a questão do *status* que a profissão assume, tanto em meio à organização de trabalho a que pertence quanto na organização social, reconhecendo que, atualmente, o estatuto do magistério encontra-se bastante fragilizado diante das crises que enfrenta diante das condições reais em que realiza suas atividades. Esse quadro fica evidenciado no caderno no seguinte enunciado:

[...] a docência carrega uma grande carga social refletida em seu fazer cotidiano: a desvalorização profissional, concretizada não apenas nos aspectos econômicos, mas na baixa valorização social, aliada às exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. Tudo isso conflui para a baixa auto-estima do professor. (BRASIL, 2012g, p. 15)

Esse *status*, segundo defesa de Tardif (2014), encontra-se, atualmente, muito mais na esfera individual ou coletiva dos sujeitos. Passou a ser um atributo construído pelas atitudes dos professores em detrimento do *status* que fora em outros tempos relacionado à instituição escolar, à universidade. Ressalta-se nesse processo a importância dos aspectos subjetivos que moveriam

os professores ao desenvolvimento de novos saberes e práticas pedagógicas do que o conteúdo que poder-lhe-iam ser repassados por outros.

Essa valorização da subjetividade individual como elemento de construção identitária pode ser observada no excerto do caderno ao registrar que olhar para o professor como sujeito individual, dentro da sua história, pode revelar as situações que facilitaram ou dificultaram a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória. Reduz, assim, a dimensão identitária a aspectos da experiência da vida profissional do professor, desconsiderando as influências, produtos das mediações socioculturais, que exercem sobre o próprio processo de construção subjetivas da identidade profissional.

Tal perspectiva vem de encontro com a proposta de se conceber a formação como um trabalho educativo tal qual defendido por Saviani (2013a), Duarte (2010a), Marsília e Martins (2013), entre outros que defendem que o processo de formação deve ser conduzido pela dialética entre objetivação e apropriação do gênero humano. Nesta perspectiva, o processo de vir a ser professor é um processo sócio-histórico que se desenvolve pela apropriação da cultura como possibilidade de garantir o desenvolvimento de formas mais elaboradas do pensamento. Como um trabalho educativo a formação seria a mediação entre os sujeitos e os produtos objetivados pelo trabalho humano, no caso do conhecimento, a cultura imaterial que veio historicamente sendo produzida e acumulada pelas gerações anteriores.

A exegese desenvolvida até aqui nos permite afirmar que a proposta de formação docente contida nos cadernos orientadores da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, representa uma continuidade do ideário pedagógico cuja matriz teórica se fundamenta pelo modelo teórico do construtivismo, pela pedagogia do professor reflexivo e pela pedagogia das competências, expressando o modelo de formação que se pauta pela orientação da racionalidade prática.

Somando às orientações prescritas apresentadas em seus cadernos, gostaríamos de evidenciar o conceito de alfabetização incorporado pelo programa. Nosso estudo não se debruça, especificamente, em analisar o conteúdo em si utilizado nos cursos de formação continuada do PNAIC. No entanto a concepção de alfabetização adotada pode nos ajudar na medida em que norteia as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo formativo estando assim, associada ao modelo de formação proposto pelo PNAIC.

3.3 A ALFABETIZAÇÃO NO PNAIC: CONCEITO CHAVE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alçada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto. (FREIRE, 2011, p. 19-20)

Ao iniciar esta seção, relembremos o legado deixado por Paulo Freire para a temática alfabetização, cujas proposições teóricas, anos antes do surgimento do conceito de letramento no cenário brasileiro, já afirmava que a prática da leitura não se esgota no processo de decodificação da linguagem escrita, mas se antecipa e se prolonga para processos discursivos de compreensão da realidade, que ele chamou de leitura do mundo, como parte do processo de conscientização dos homens em suas realidades objetivas.

A concepção de alfabetização incorporada pelo PNAIC também é apresentada como um processo que não se limita à decodificação de palavras. Ela é identificada pelo conceito de alfabetização na perspectiva do letramento sendo apresentada como o caminho para reestabelecer a especificidade do processo de alfabetização concomitante à inserção do sujeito nas demais práticas sociais de leitura e escrita.

De acordo com Magda Soares (2004), essa concepção vem sendo consolidada em nosso país a partir dos questionamentos sobre as proposições teóricas e metodológicas desenvolvidas anteriormente, sob o argumento de que estas tiveram como resultado um alto índice de analfabetismo. Esse quadro é identificado por Soares (2004) como um movimento que representa a perda da especificidade do processo de alfabetização que se deu em decorrência da “mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980” (SOARES, 2004, p. 9).

Esse movimento está relacionado à mudança teórica dos paradigmas psicológicos norteadores do processo de ensino e aprendizagem, do behaviorismo que subsidiava o modelo tradicional de alfabetização, para um paradigma cognitivista¹⁴ em sua vertente construtivista divulgado através das pesquisas e estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro.

¹⁴ Essa vertente se propôs superar o paradigma tradicional da alfabetização por uma lógica que considera o sujeito ativo capaz de reconstruir o sistema de escrita a partir da interação com o uso e as práticas sociais de leitura. Defende por isso uma visão interacionista de aprendizagem na qual o sujeito aprende por uma construção progressiva de conhecimentos a partir da relação que estabelece com a língua escrita (SOARES, 2004).

Soares (2004), apesar de reconhecer as contribuições da psicogênese da língua escrita para se compreender a trajetória percorrida pela criança durante o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), evidencia que sua divulgação conduziu a alguns equívocos que tiveram como consequência a perda da especificidade da alfabetização entre os quais destaca: a supervalorização da faceta psicológica da alfabetização em função da sua faceta linguística- fonética e fonológica; a falsa inferência de que a psicogênese é incompatível com a utilização de métodos de ensino; e o falso pressuposto de que o convívio intenso com a cultura escrita levaria a criança a se alfabetizar.

Tais equívocos tiveram como consequência o obscurecimento da alfabetização pelo letramento uma vez que se deixou de enfatizar o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético por práticas de letramento como se esta fosse a didática do construtivismo por meio da qual

[...] os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre fala e escrita seria construída pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmera e variadas práticas de leitura e escrita, ou seja, através de atividade de letramento, prevalecendo pois, estas sobre as atividades de alfabetização. (SOARES, 2011, p. 99)

Soares (2011) reconhece que essa é a tendência que tem prevalecido na educação brasileira nas últimas décadas representando um processo que ela identifica como um descaminho para o processo de alfabetização. Em contraposição a essa tendência há um movimento de proposições que buscam um reexaminar das teorias e práticas de alfabetização, buscando tecer novos caminhos para desenvolver um processo de reinvenção da alfabetização.

Adepta desse movimento, Soares (2004) defende que a alfabetização e o letramento, apesar de serem conceitos distintos, são elementos no âmbito da aprendizagem inicial da leitura indissociáveis, simultâneos e interdependentes. No bojo desse movimento encontramos, então, a defesa de que a alfabetização seja desenvolvida na perspectiva do letramento por meio da qual há a junção da aquisição do sistema convencional de escrita e a competência de usá-los nas práticas sociais da linguagem escrita, pois considera-se que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre por meio desses dois processos, simultaneamente.

Nessa lógica a alfabetização é entendida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético e o letramento como o processo de conhecimento das práticas, usos e funções sociais da leitura e escrita, sendo elementos que não podem ser desenvolvidos pela prática docente como se fosse dois momentos distintos no processo de alfabetização. O primeiro, o conhecimento do sistema alfabético, é considerado indispensável ao processo de

alfabetização, porém, não suficiente sendo necessário o desenvolvimento de processos de letramento que propicie vivências culturais mais amplas.

A alfabetização na perspectiva do letramento vem sendo defendida enfaticamente nos cadernos de formação utilizados nos três primeiros anos de vigência do PNAIC e norteia a proposição das estratégias metodológicas com a intensão de mudar a organização do trabalho pedagógico em classes de alfabetização. Tal concepção está evidenciada no seguinte enunciado:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, texto de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz” (BRASIL, s.d., p.17).

Observa-se, no entanto, que o PNAIC ao incorporar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento o fez pela adoção, também, do modelo teórico do construtivismo por incorporação da teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, defendendo que é preciso que a criança se aproprie do SEA a partir do exercício de reflexão sobre as características do sistema alfabético compreendo-o, não como um código, mas como um sistema notacional¹⁵.

O processo de reflexão que deve ser garantido ao alfabetizando se justifica pelo argumento, segundo a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de que o aprendiz desenvolve os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético construindo ideias e hipóteses que seguem uma ordem de evolução linear que são caracterizados em quatro fases: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético

Baseado nessa teoria, o PNAIC propõe que o professor atue como um facilitador do processo de apropriação do SEA na medida em que ao reconhecer as fases em que se encontram os aprendizes ele terá condições de analisar e refletir sobre as intervenções didáticas mais adequadas a serem utilizadas em sala de aula. Nesse processo a atividade de reflexão passa a ser o norte do trabalho do professor, tanto para entender como seu aluno aprende quanto para fazer com que seus alunos reflitam sobre o funcionamento do SEA. Esse aspecto pode ser identificado em um dos cadernos de formação no seguinte enunciado:

Entender como o aluno está concebendo o que a escrita representa e de que maneira o faz colabora no planejamento de atividades e de intervenções que o impulse à

¹⁵ De acordo com Ferreiro e Teberoski (apud BRASIL, 2012d, p. 14) “para ser alfabetizado, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras que o faz considerando segmentos sonoros menores que é a sílaba”.

reflexão sobre o funcionamento da notação alfabética. Em particular, é necessário pensar em situações para a análise das relações entre partes sonoras das palavras e suas respectivas notações gráficas. (BRASIL, 2012d, p. 9)

No âmbito desse processo, o aprendiz deve assumir um papel ativo em seu processo de desenvolvimento, no qual a sua própria atividade é papel fundamental para que a aprendizagem ocorra na medida em que ao refletir sobre o funcionamento do SEA ele vai criando suas ideias e hipóteses sobre a escrita alfabética. O PNAIC destaca, no entanto, que essa atividade não ocorre sem o esforço do aprendiz e que por isso não é uma atividade fácil.

Considera, por isso, que o processo de alfabetização na perspectiva do letramento impescinde da interação com outras pessoas no processo de aprendizagem, destacando as contribuições tanto da teoria de Jean Piaget como a teoria de Vygotsky para explicar esse processo de interação no qual o primeiro enfatiza o papel da maturação, da estimulação do ambiente físico, da aprendizagem social e da tendência ao equilíbrio, e o segundo enfatiza o papel do fator social distinguindo a experiência individual da experiência da humanidade, expressada pelos instrumentos culturais e pela linguagem (BRASIL, 2012e).

No que tange a essa concepção de alfabetização adotada pelo PNAIC, fazemos duas observações: uma que problematiza a natureza do conceito de alfabetização na perspectiva do letramento; e outra sobre a tentativa de agrupar num mesmo modelo a teoria de Piaget e Vygotsky.

Em relação à primeira observação, apesar do conceito de alfabetização na perspectiva do letramento está cada vez mais presente no ideário educacional brasileiro ressoando com grande fixidez nas políticas educacionais de alfabetização e formação de professores implementadas nas últimas décadas, tal conceito apresenta dissonância entre as pesquisas em alfabetização.

Por ser interpretado como uma expressão que apresenta uma ruptura entre a aprendizagem do código e o seu uso em função da distinção entre os significados de alfabetização e letramento, Moreira (2009) evidencia que estudiosos como Gadotti considera inaceitável que a alfabetização precise ser qualificada pelo letramento por representar um movimento que subtrai a essência da alfabetização limitando-a ao sentido de decodificação e esvaziando seu sentido político.

Para Gadotti (2005), o termo letramento é uma invenção sedutora que “tem sido utilizado atualmente por alguns estudiosos para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais” (GADOTTI, 2005, s/n). No entanto, esclarece o autor que ele representa uma tentativa de esvaziar o caráter político

da educação e da alfabetização, representando assim uma armadilha na qual muitos educadores estão caindo.

Resende (2015) tece uma crítica mais contundente, denunciando que a perspectiva do alfabetizar letrando tem sido apresentado nas políticas educacionais das últimas décadas como um discurso hegemônico que tenta se firmar como verdade no cenário educacional de forma a representar “uma concepção única e legítima para os modos de aprender a ler e escrever que exigem uma base conceitual radical, rigorosa e de conjunto sobre a natureza da linguagem no contexto da interação verbal”. (RESENDE, 2015, p. 89).

A referida autora identifica que esse movimento de interação entre essas categorias no âmbito de programas governamentais, expressa suas fragilidades e contradições por não responder às condições reais das escolas quanto ao processo de aquisição da língua escrita e, ainda, pelo desconhecimento dos professores da concepção de linguagem e de alfabetização que sustentam as propostas de tais programas. Desta forma, Resende (2015) diz que o uso desses termos vem perdendo densidade diante de sua própria superfície conceitual.

Em seu estudo questiona diretamente os pressupostos que orientam a alfabetização e o letramento no PNAIC, pois considera que a alfabetização não se restringe ao aprendizado de letras, sílabas, palavras e pronúncias e/ou à relação da criança com a escrita orientada pela definição pontual do que e de quando deve ser consolidado, o que o programa descreve como direitos de aprendizagem.

A crítica que Resende (2015) constrói se funda pela denúncia de que a partir da introdução do conceito de letramento há um processo de descaracterização e negação do processo de alfabetização como se fosse “um ‘outro’ que não abarca mais a ideia dos usos e práticas sociais da leitura e da escrita diante das contingências sociais e históricas” (RESENDE, 2015, p. 85). Que esta ideia tem sido introduzida tanto no meio acadêmico como nas escolas de forma indiscriminada sem as devidas reflexões.

Ela defende que o conceito alfabetização, em sua essência, consegue responder às demandas e processos de interação do sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita e que a adjetivação com o termo letramento pode representar um esvaziamento da compreensão da natureza da alfabetização.

Consideramos que a crítica tecida acima não representa uma negação absoluta do termo letramento, mas à sua condição de termo qualificante da alfabetização no âmbito do conceito da alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse sentido, concordamos com tais críticas por acreditarmos que o processo de alfabetização dá conta de abarcar o sentido que o letramento subtrai no interior desse conceito incorporado pelo programa.

O próprio termo letramento, nesse contexto, vê seu conteúdo político sendo esvaziado quando no programa se tenta transformá-lo em um conteúdo que pode ser ensinado para o professor para que ele aplique em sala de aula. Ocorre que o termo letramento, segundo Goulart (2014, p. 41), “entra no circuito escolar, em que tudo se precisa tornar conteúdo – didatizável e mensurável -, esvaziando-se muitas vezes de seu sentido cultural, socialmente referenciado”. O letramento, dessa forma, tem se apresentado como a didática do processo de alfabetização.

Nessa lógica o conceito de letramento tem se tornado apenas um instrumental do qual se servirá o professor, resumindo-se à interação com diferentes gêneros e suportes textuais, compreendendo a alfabetização como uma tecnologia ou técnica de leitura e escrita, o que representa um retrocesso frente aos postulados de Paulo Freire que anunciamos no início desta seção, reconhecidamente revolucionários no pensamento educacional brasileiro.

Apesar dessas limitações, o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento está em sintonia com a concepção de formação docente incorporada pelo PNAIC, pois a racionalidade prática, como já evidenciamos anteriormente, apresenta um ponto de encontro com a pedagogia das competências. Podemos inferir, neste sentido, que o movimento do alfabetizar letrando é o ‘novo’ instrumental prescrito que deve ser dominado pelo professor para desenvolver ‘novas’ competências que o ajude a resolver os problemas que tem afetado a aprendizagem da leitura e escrita em nosso país.

Em relação à segunda observação, o da tentativa de aproximar a teoria de Piaget à de Vygotsky, considera-se que essa é uma tentativa de conciliação de teorias distintas e contraditórias, pois entre o construtivismo de Piaget e a teoria histórico-cultural de Vygotsky existe grandes oposições quanto ao processo de aprendizagem o que determina a forma como o professor deve conduzir a prática docente.

O que se identifica nos cadernos de formação do PNAIC é a defesa de um modelo que se pauta pelo interacionismo considerando que a aprendizagem se dá por meio da atividade do sujeito em interações com os outros, sendo que tal orientação seria compartilhada tanto por Piaget quanto por Vygotsky. O caderno destaca que

Segundo Piaget, “ o indivíduo não poderia organizar suas operações num todo coerente se ele não se engajasse nas trocas e cooperação com o outro” (1973, p. 163). Vygotsky (1989a), assim como Piaget, também destaca o papel da interação do aprendiz com o outro no processo de aprendizagem, mas enfatiza a dimensão cultural dessa dimensão. (BRASIL, 2012e, p. 13)

Embora no caderno esteja evidenciado aspectos distintos de tais teorias, nele se considera que elas podem coexistir sob a categoria ‘interação’ associado à atividade do sujeito.

Tal posicionamento ignora, desta forma, as diferentes orientações advindas de modelos teóricos distintos quanto à concepção do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos e o papel a ser desempenhado pelo professor nesse processo.

Quanto a essa tentativa de conciliação Duarte (2008) tece críticas severas demarcando tal movimento no âmbito de um artifício ideológico de despolitização das ideias de Vygotsky em favor de uma adaptação e aceitação acrítica do ideário pedagógico dominante, a pedagogia do ‘aprender a aprender’, que por sua vez está vinculado aos interesses da ordem dominante.

Ele considera que o construtivismo¹⁶ é um modelo biológico de análise das relações entre o organismo e o meio ambiente e identifica, por isso, os termos construtivismo e interacionismo como sinônimos. Duarte (2008) chama atenção para o fato de que a adoção de tal modelo pode ter graves consequências pedagógicas como a secundarização do ato de ensinar e da transmissão do conhecimento já que por meio de processos biológicos mediante a interação com o meio o sujeito aprenderia por processos naturais.

A crítica que o referido autor faz denuncia que a interação no construtivismo não permite uma abordagem historicizada do ser humano, isto é, a compreensão do homem como ser histórico e social, pois se limita a compreender o aspecto biológico da interação, o que leva a uma biologização do social ou naturalização do social (DUARTE, 2001b).

A interação defendida por Vygotsky deve ser compreendida a partir da relação dialética entre apropriação e objetivação humanas na qual é imprescindível o papel da mediação pelo outro, tal como foi evidenciado em seção anterior. A interação sob essa lógica assume o fator primordial para garantir o desenvolvimento humano uma vez que aprendemos a ser homens construindo nossa própria existência que precisa ser garantida pela acúmulo e transmissão de geração em geração. Assim Duarte (2008) afirma que

[...] O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e criança. (DUARTE, 2008, p. 44)

Como podemos observar a análise crítica que deve ser feita sobre o aspecto da interação deve buscar problematizar a natureza das relações que ela propõe. Pelas breves

¹⁶ Tal modelo defende que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de um movimento de acomodação e adaptação no qual as estruturas mentais buscam um estado de equilíbrio. A cada desequilíbrio gerado pelas pressões do meio, o organismo busca adaptar um novo conhecimento às suas estruturas mentais por meio de um processo de assimilação.

reflexões feitas anteriormente pudemos observar uma diferença substancial entre por um lado a primazia do biológico e por outro a do social, que do ponto vista pedagógico influenciam a forma como será desenvolvido o ato educativo.

Apesar das evidentes diferenças e contradições existentes entre as ideias de Piaget e de Vygotsky, elas foram incorporadas pelo PNAIC como se fizessem parte de um mesmo modelo teórico que Duarte (2008) denomina, por isso, de construtivismo/interacionista. Segundo Duarte (2001b) o que está por traz dessa suposta conciliação é a tentativa de interpretar as ideias de Vygotsky aproximando-as do ideário pedagógico do ‘aprender a aprender’.

O referido autor considera que esse movimento busca descaracterizar as ideias de Vygotsky de seu viés político, histórico e social para garantir, assim, a hegemonia burguesa no campo educacional. Uma das formas utilizadas para realizar essa empreitada é a “aproximação entre a teoria Vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget (Duarte, 2001b, p. 18).

Diante das observações feitas podemos considerar, portanto, que os fundamentos teóricos que subsidiam o processo de alfabetização proposto pelo PNAIC carregam consigo um teor despolitizador, tanto da própria essência da alfabetização entendendo-a somente como processo de aquisição do código escrito, quanto do letramento pela tentativa de didatizá-lo afastando-o, assim, de seus sentidos sociais e culturais.

Da mesma forma, por meio de uma estratégia ideológica, despolitiza as ideias de Vygotsky quando as aproxima das de Piaget contribuindo assim para uma confusão semântica que tem como estratégia enfraquecer ideias que poderiam vicejar em seu interior uma proposta capaz de considerar este processo no âmbito de uma perspectiva histórico-social que afirmasse o ato do ensino valorizando os processos de apropriação e objetivações humanas. Desta forma a concepção de alfabetização defendida pelo PNAIC tende a ser um dos elementos que afirmam uma continuidade do ideário brasileiro da pedagogia do aprender a aprender servindo como um dos instrumentais utilizados para formar o professor alfabetizador.

Afirmamos isto com base nas orientações que estão prescritas nos cadernos orientadores da formação. Gostaríamos de saber, no entanto, como esta proposta de formação docente contida no PNAIC se materializa no contexto local em que se realiza as ações formativas a partir da experiência desenvolvida pela a Secretaria Municipal de Educação de Cameté, no estado do Pará, tarefa esta que será desenvolvida no próximo capítulo.

4 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC QUE SE MATERIALIZA NO CONTEXTO LOCAL: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PÁ.

Entre o movimento de proposição e execução de uma determinada política educacional, há um processo de mediação que se dá pelo engajamento dos sujeitos/atores locais no âmbito da materialização das ações propostas. Essas mediações podem contribuir ou não para uma redefinição daquilo que estava proposto nos marcos que regulamentam e/ou orientam o desenvolvimento de dada política. Tais mediações é fruto do conjunto de relações que os sujeitos mantêm no contexto local que podem ser ao mesmo tempo definidas e/ou determinadas pelas condições materiais que os mesmos dispõem.

Compreendendo desta forma, esse estudo já identificou no capítulo anterior a concepção de formação que está presente nas orientações prescritas do eixo “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo”. Nossa tarefa agora é analisar se esta concepção se materializa pelas ações efetivas desenvolvidas pela SEMED ou se há elementos que nos indiquem uma ruptura do que está proposto no âmbito do programa.

Antes de expor os resultados obtidos consideramos necessário apresentar um breve contexto da educação no município de Cametá-Pá, lócus dessa pesquisa, enfatizando aspectos gerais, dados estatístico e indicadores educacionais para nos dar uma amostra sobre a realidade na qual se materializa a formação do PNAIC para concretizar o desafio de alfabetizar plenamente todas as crianças até os oito anos de idade, apresentando a estrutura de organização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e identificando em seu interior onde o PNAIC se encaixou nesses três primeiros anos de implementação.

4.1 UM BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM CAMETÁ-PÁ.¹⁷

O município de Cametá/Pá, está localizado na micro região de Cametá, pertencente a mesorregião do nordeste paraense a uma distância de 150 Km da capital do estado (Belém). Possui uma área de 3. 081, 367 km² apresentando uma organização espacial distribuída em

¹⁷ Neste estudo optamos por retratar elementos que compõem o contexto da educação no município em estudo ao invés de apresentar um panorama geral do mesmo. Consideramos o destaque de tais elementos mais importante por ser estes que retratam um pouco da realidade educacional do município de Cametá-Pá evidenciando os desafios que ele enfrenta para dar conta de ofertar um ensino de qualidade. Realidade esta para a qual e na qual se materializou a formação docente do PNAIC.

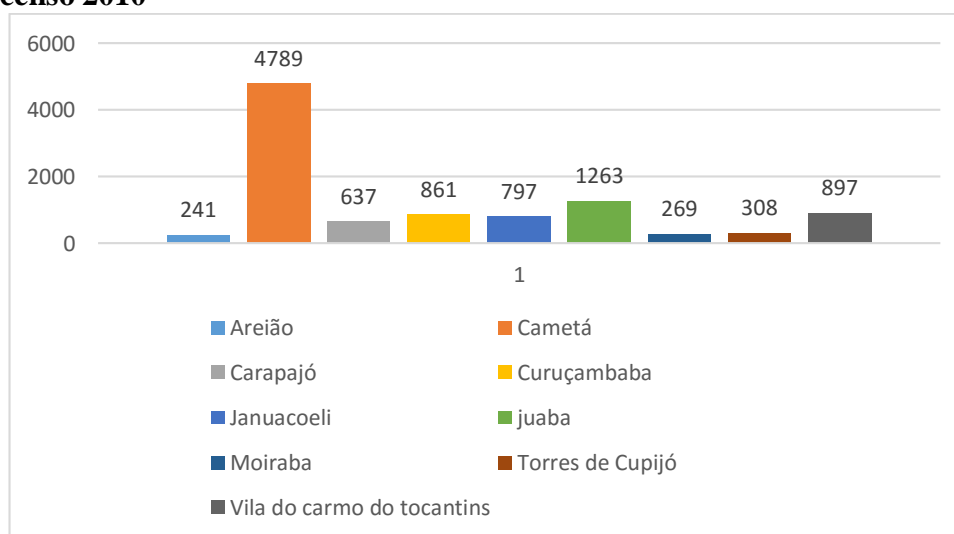
dez distritos, respectivamente: Cametá¹⁸, Areião, Carapajó, Curuçambaba, Janua Coeli, Juaba, Porto Grande, São Benedito de Moiraba, Torres do Cupijó e Vila do Carmo de Tocantins.

A SEMED/Cametá-Pá está localizada na Avenida Coronel Raimundo Leão, s/n, bairro São João Batista. Como lógica de organização da educação municipal ela adota uma divisão distrital parecida com a distribuição espacial acima apresentada com pequenas modificações. O distrito de Cametá está subdividido em distrito Cametá sede compreendendo escolas localizadas na zona urbana e Cametá Rural, compreendendo a zona rural com escolas em região ribeirinha e de colônia (terra firme). O distrito denominado Vila do Carmo incorpora os distritos de Areião, São Benedito de Moiraba e Vila do Carmo do Tocantins. Os demais distritos estão organizados da mesma forma somando um total de nove distritos.

Segundo registro do IBGE, o censo 2010 informou que o município possui uma população com um total de 120.896 habitantes sendo sua densidade demográfica, portanto, de 39,23 hab./Km². Esse total da população está distribuída no território municipal, conforme censo 2010, no percentual de 43,7% de habitantes residentes na zona urbana e 56,3% na zona rural.

Sobre os aspectos educacionais, em relação à alfabetização da população, dados do último censo demonstram que no município havia uma população de pessoas analfabetas de 10 anos ou mais de idade no total de 9.571 pessoas, correspondente à taxa de 7,9 %. Esse total estava distribuído nas regiões distritais nas seguintes proporções:

Gráfico 1: Total de pessoas analfabetas de 10 anos ou mais de idade no município de Cametá/censo 2010

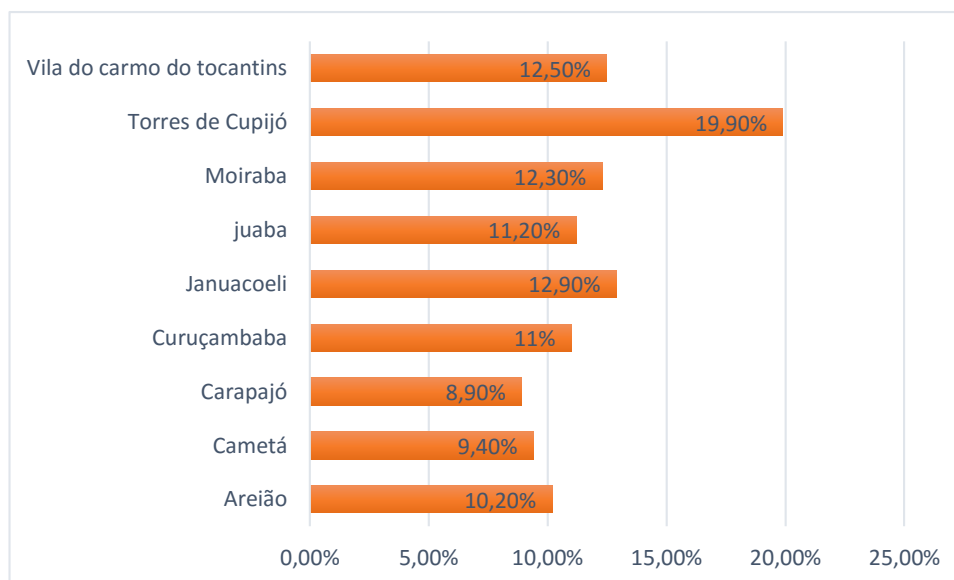


Fonte: Censo 2010/Município de Cameta/Pá. Adaptado pela autora.

¹⁸ O distrito de Cametá recebe a mesma denominação do município. Nele está situada a sede do município, sendo composto por territórios urbanos e rurais, mas seu maior contingente populacional está localizado no espaço urbano.

Em número de habitantes o maior registro de pessoas analfabetas de 10 anos ou mais foi no distrito Cameté e o menor em Areião. Contudo, quando se calcula as taxas em proporção ao número de habitantes fica mais evidente as regiões que apresentaram os maiores índices de analfabetismo. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Percenual de pessoas analfabetas de 10 anos ou mais de idade no município de Cameté/Censo 2010



Fonte: Censo 2010/Município de Cameté/Pá. Adaptado pela autora.

O distrito que registrou o maior percentual de analfabetismo em relação à população de 10 anos ou mais foi o distrito de Torres de Cupijó. Este espaço territorial é considerado um dos distritos de difícil acesso tomando como ponto de referência a sede do município localizada no distrito Cameté. Pode-se inferir com isso que os indicadores evidenciam que as populações rurais são as que mais enfrentam percalços para terem seus direitos garantidos plenamente, como é o caso da alfabetização. Quanto mais distante for uma determinada localidade do centro de referência do governo municipal mais vulnerável fica no que diz respeito ao acesso da população à serviços básicos de qualidade.

É importante registrar o conceito de alfabetização adotado pelo IBGE que considera como pessoa alfabetizada

[...] a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Foi considerada analfabeta a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou e a que apenas assinava o próprio nome. (IBGE, 2011, s/n)

Tal conceito se distancia da perspectiva adotado no PNAIC, como verificamos no terceiro capítulo, o que torna tais indicadores mais problemáticos diante da garantia de uma educação de qualidade social para todos.

Outro indicador importante a ser evidenciado é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Apesar de considerarmos que ele apresenta limitações para especificar o nível de qualidade da educação básica brasileira, concordamos que ele deve ser considerado um indicador importante por chamar a atenção para os estados, município e escolas em função dos índices apresentados. Tomemos como referência os indicadores das séries iniciais do município de Cametá-Pá registrados abaixo:

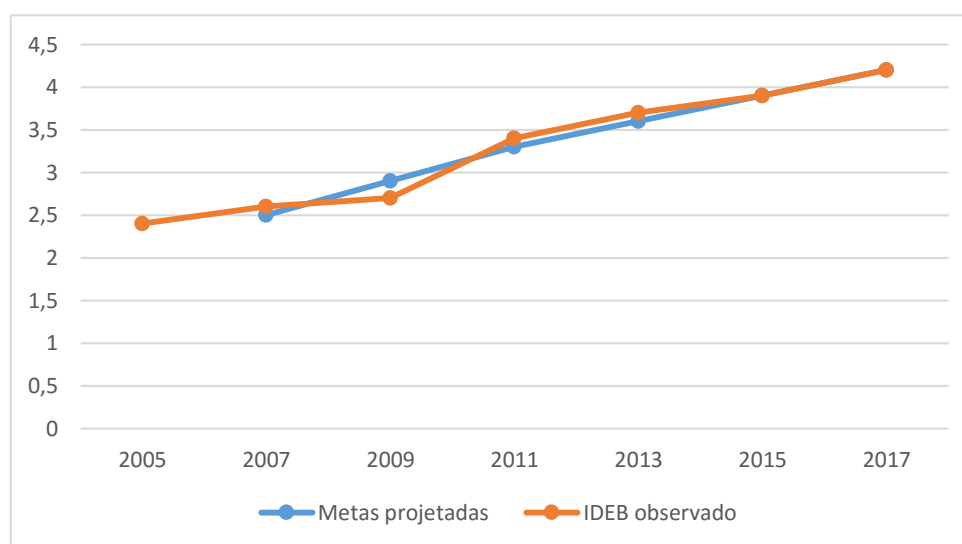
Tabela 1: IDEB observado e metas projetadas para séries iniciais/ Cametá-Pá

IDEB OBSERVADO						MESTAS PROJETADAS				
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
2.4	2.6	2.7	3.4	3.7	3.9	2.5	2.9	3.3	3.6	3.9

Fonte: Site INEP. Adaptado pela autora.

Com exceção do ano de 2007, os indicadores expressados pelo município têm conseguido atingir as metas estabelecidas pelo Governo Federal. Nos anos de 2011 e 2013 o município conseguiu atingir e superar as metas em 0.1, movimento este que não foi observado no ano de 2015. Neste ano conseguiu-se somente atingir a meta de 3.9 previsto para o referido ano o que precisaria ser olhado com atenção pelo governo local, pois representa uma quebra de evolução em séries históricas conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Evolução do IDEB no município de Cametá-Pá



Fonte: Site INEP. Adaptado pela autora.

Os últimos três índices apresentados estão caminhando nos limites esperados, determinados pela escala de progressão do IDEB, mas isso não significa que o município apresenta um índice de aprendizado adequado para essa faixa etária. Segundo informações disponibilizadas no site *Qedu*, apenas 23% dos alunos que participaram da Prova Brasil conseguiram apresentar o aprendizado esperado em Português e 9% em Matemática no ano de 2015.

No entanto, é importante observar que na série de 2013 a 2015 houve avanços. O aprendizado dos alunos que participam da Prova Brasil é organizado em quatro níveis: avançado, proficiente, básico e insuficiente. Nessa série histórica a evolução do aprendizado dos alunos está descrita na tabela abaixo:

Tabela 2: Evolução do aprendizado dos alunos das séries iniciais/ Prova Brasil/ Cametá-Pá/ano 2013-2015

NÍVEL	PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
	2013	2015	2013	2015
AVANÇADO	1%	3%	0%	0%
PROEFICIENTE	8%	20%	7%	9%
BÁSICO	42%	51%	28%	50%
INSUFICIENTE	50%	26%	65%	41%

Fonte: Site Qedu.org.br. Dados da Prova Brasil 2013-2015, Inep.

Com exceção do nível avançado em matemática, que em 2013 e 2015 obteve média nula, os demais níveis tanto em português quanto em matemática, apresentaram avanços no que diz respeito à elevação do aprendizado dos alunos. Apesar dos avanços apresentados o município tem grandes desafios a superar para continuar em escala ascendente e atingir a meta projetada para 2017. Isso significa que se precisa de mais investimentos para melhorar os indicadores municipais, principalmente em uma realidade educacional em que as dimensões geográficas, a distribuição das escolas neste espaço e as condições de funcionamento são tão diversas e a demanda de alunos é grande. Vejamos a evolução do número de escolas e de matrículas na tabela abaixo:

Tabela 3: Evolução do número de escolas e de matrículas da rede pública municipal de Cametá-Pá 2013/2015

Ano	Nº de escolas	Nº de matrículas
2013	228	36.960
2014	219	36.394
2015	214	35.032
Média	220,3	36.128,6

Fonte: Site Qedu.org.br. Adaptado pela autora.

Do total das escolas apresentadas acima, somente dezenove estão localizadas na cidade (zona urbana), as demais estão distribuídas pelas regiões distritais que compõem a zona rural do território municipal. Ocorre que no campo há uma pulverização de matrículas entre escolas de pequeno e médio porte¹⁹, escolas com professores responsáveis²⁰ e as escolas consideradas “isoladas”²¹. Essa pulverização tem como resultado a limitação de um quadro de servidores capaz de atender as necessidades e demandas das escolas em todo município, mas principalmente no espaço rural. Como resultado temos um quadro de grandes desigualdades educacionais que variam desde a composição do quadro de servidores entre as escolas às condições de infraestrutura em que funcionam. Acompanhe no quadro abaixo elementos que caracterizam o funcionamento da rede municipal de ensino em Cametá-Pá para os anos de 2013 a 2015.

Tabela 4: Características diversas em relação a números de escolas que as possuem no município de Cametá-Pá/ano 2013-2015

CARACTERÍSTICAS DIVERSAS	Nº de escolas		
	2013	2014	2015
Nº TOTAL DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO	228	219	214
Escolas que fornecem alimentação	228	219	214
Escolas que fornecem água filtrada	80	77	104
Água via rede pública	38	39	47
Energia via rede privada	93	89	128
Esgoto via rede pública	3	3	1
Coleta de lixo periódica	37	36	17
Biblioteca	24	25	40
Cozinha	141	144	151
Laboratório de informática	30	34	39
Laboratório de ciências	0	0	1
Quadra de esportes	22	24	32
Sala para leitura	14	16	25
Sala para diretoria	75	80	90
Sala para professores	53	65	60
Sala para atendimento especial	0	6	28
Sanitário dentro do prédio da escola	78	80	110
Sanitário fora do prédio da escola	121	117	75
Aparelho de DVD	45	51	113
Impressora	41	44	65

¹⁹ Essa especificação segue critérios adotados no Plano de Cargos e Carreira do Magistério (PCCR) que define uma escola de pequeno porte aquelas que tem de 200 a 399 alunos, uma escola de médio porte aquelas que tem de 400 a 899 e de grande porte aquelas que possuem mais de 900 alunos. Todas escolas acima de 200 alunos são consideradas unidades administrativas nas quais devem ser lotados no mínimo um profissional na função de Diretor(a) escolar e um profissional para a função de Secretário(a) Escolar.

²⁰ São escolas com um número inferior a 200 alunos que não recebem nomeação de Diretores escolares e nem de Secretários escolares sendo, por isso, lotado um professor na função de professor responsável para assumir as funções administrativas da escola.

²¹ São escolas localizadas em espaços de difícil acesso e com uma demanda pouco expressiva, chegando a apresentar entre uma a três turmas não chegando a ultrapassar cinquenta alunos. Nestas escolas os professores lotados nas salas de aula acabam assumindo todas as responsabilidades inerentes ao funcionamento da escola.

Antena parabólica	27	31	50
Máquina copiadora	35	45	98
Retroprojektor	13	14	27
Televisão	21	53	109
Internet	16	25	37
Banda larga	8	11	14
Escolas com dependências acessíveis para os portadores de deficiência	5	8	16
Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	6	12	15

Fonte: Site Qedu.org.br. Dados do Censo escolar/Inep (2013, 2014, 2015). Adaptado pela autora.

De forma geral a tabela acima indica que no intervalo de tempo acima especificado houve avanços importantes que contribuem para melhorar a qualidade da educação no município. Dentre as demais características em destaque, consideramos importante dar destaque a duas: a primeira que indica que nesse período todas as escolas ofertavam alimentação para os alunos e a ampliação de salas para atendimento especial que subiu de 0 para 28.

Do universo apresentado, todos os elementos são importantes para contribuir para a garantia de uma educação de qualidade constituindo a dimensão dos fatores intraescolares. Pelas discussões desenvolvidas no primeiro capítulo, estes não são os únicos fatores a influenciar a qualidade da educação, mas são indispensáveis para sua efetivação, somados a outros como, por exemplo, a garantia de formação continuada para os professores.

No que diz respeito à oferta do ensino, o município de Cametá-Pá possui uma estrutura de organização seriada por anos de escolaridade. Até o ano de 2012 somente o 1º ano contava com o sistema de avaliação mediante acompanhamento e registro de desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para continuidade de estudos, o que identificamos por sistema de progressão continuada. A partir do segundo ano a classificação era realizada em função do aproveitamento escolar apresentado pelo aluno, com uma média mínima de aprovação de 5,0 pontos.

Com o início do desenvolvimento das ações do PNAIC, em 2013 foi solicitado junto ao Conselho Estadual de Educação do Pará, modificação no Regimento Unificado das Escolas Municipais de Cametá-Pá para que tal sistema de progressão continuada fosse estendido até o 3º ano/EF para atender as orientações do PNAIC que propunha considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um ciclo não passível de interrupção para garantir às crianças pelo menos 600 dias para o processo de alfabetização plena. Essa mudança teve como resultado um deslocamento do acúmulo de matrículas do segundo para o quarto ano. Veja na tabela abaixo:

Tabela 5: Evolução das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental 2012/2015/Cametá-Pá

Ano	1º ano/EF	2º ano/EF	3º ano/EF	4º ano/EF	5º ano/EF
2012	2.681	4.197	3.785	3.886	3.683
2013	2.721	4.069	3.745	3.588	3780
2014	2.569	2.843	4.071	4.349	3.878
2015	2.613	2.625	2.865	5.163	3.714

Fonte: Site Qedu.org.br. Dados do Censo escolar/Inep (2013, 2014, 2015). Adaptado pela autora.

Na tabela acima podemos observar um alto índice de matrícula no 2º ano registrados nos anos de 2012 e 2013, pois esta série/ano de ensino recebia todos os alunos promovidos do 1º ano/EF pelo sistema de progressão continuada e juntava-os aos alunos que não obtiveram o aproveitamento necessário para serem providos para o 3º ano/EF, concentrando nessa série/ano de ensino o maior índice de matrícula das séries iniciais. A partir de 2013 a concentração de matrícula passa a ser no 4º ano/EF, registrando um total de 4.349 alunos, chegando em 2015 a apresentar um total de 5.198 matrículas, o maior registro nos últimos anos.

Os dados acima apresentam um retrato da realidade educacional que precisa ser tratado com a devida atenção. Se observamos o quadro com a evolução das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental de 2012 a 2015, perceberemos uma regularidade entre os anos com progressão continuada. Já nos anos em que há a mudança do sistema de progressão continuada para o de promoção por aproveitamento do aluno temos um acréscimo com mais de 1000 alunos, verificados tanto quando era do 1º ano/EF para o 2º ano/EF, quanto do 3º ano/EF para o 4º ano/EF.

Isso significa que um número expressivo de alunos continua a ser reprovado por não apresentar o aproveitamento necessário para serem promovidos com uma média mínima de 5,0 pontos, ou seja, para serem promovidos bastava que apresentassem somente 50% do aprendizado dos conteúdos que lhes são transmitidos e isso não está sendo garantido a todos os estudantes.

É neste cenário educacional que o PNAIC está se movimentando no município de Cametá-Pá, o qual exige maiores aprofundamentos de estudos para analisar as possíveis contribuições que pode estar trazendo para melhorias dessa realidade. Este estudo não tem por objetivo avaliar essas contribuições, mas demarcar que é para atuar nesse cenário que os professores estão sendo formados e por isso nossa preocupação por analisar que perspectiva de formação está sendo desenvolvida.

É importante ressaltar que a partir de 2013 o município de Cametá deu um passo importante pela melhoria da qualidade da educação ao investir na valorização docente pela

garantia da implementação, a partir do segundo semestre desse ano, do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos Profissionais da Educação do Município de Cametá. Embora sua publicação tenha sido em maio de 2012, somente mais de um ano depois ele passou a vigorar.

Entre as várias conquistas registradas no documento destacamos a garantia da jornada de trabalho do professor na função docente de dois terços da hora aula destinado ao trabalho direto com o aluno e um terço de atividades extraclasse destinadas à

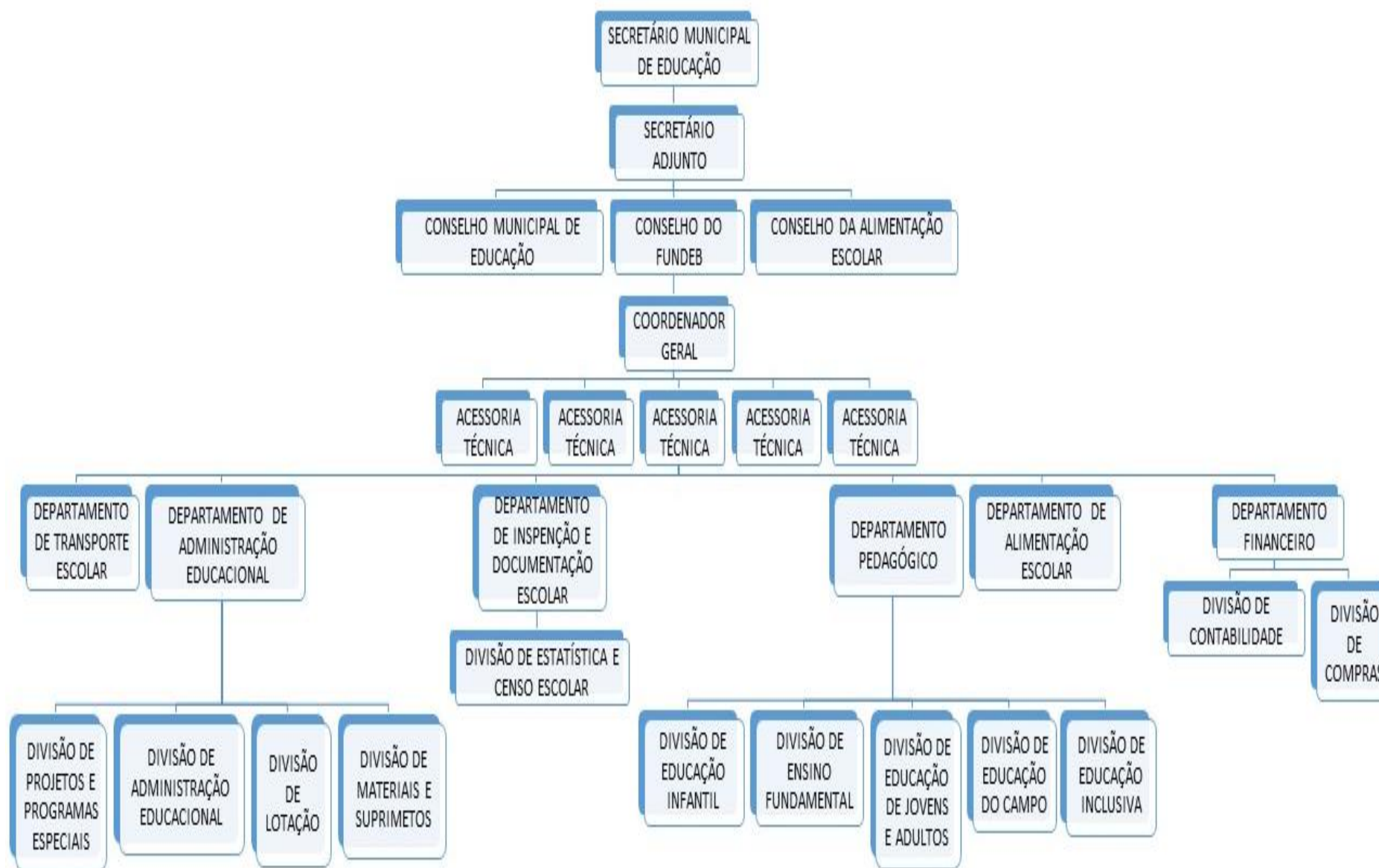
“preparação e avaliação do trabalho pedagógico, a colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola” (CAMETÁ, 2012, p. 9).

Para dar conta de conduzir os trabalhos de gestão da rede municipal de ensino, a SEMED/ Cametá-Pá apresenta uma estrutura organizacional com: Secretário de Educação, Secretário Adjunto, Coordenador Geral, cinco Assessorias técnicas, seis Departamentos e doze Divisões apresentadas no organograma na página seguinte.

No interior dessa estrutura o PNAIC foi incorporado à Divisão de programas e Projetos. Essa divisão nos três anos iniciais de implantação do programa teve como chefe nosso interlocutor identificado por Gestor A neste estudo. Ele era responsável por coordenar todos os programas e/ou projetos destinados à educação para o município de Cametá via articulação com o MEC.

Independente da natureza do programa e dos fins a que eram destinados, eles eram automaticamente incorporados à referida divisão, como foi o caso do PNAIC, embora este apresente um cunho essencialmente pedagógico, cuja principal ação era o eixo de formação continuada de professores alfabetizadores e poderia ter sido vinculado ao Departamento Pedagógico que apresenta dentre suas funções garantir o processo de formação dos docentes da rede. Nisso o PNAIC poderia ter sido incorporado à Divisão de Ensino Fundamental já que se tratava da formação continuada dos professores dos três anos iniciais deste nível de ensino e demandava para isso um acompanhamento pedagógico específico.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SEMED/CAMETÁ-PÁ



No entanto, é importante registrar que no período de 2013 a 2015 o departamento pedagógico não contou com o chefe da divisão do ensino fundamental, fato que deve ser problematizado quando se observa que um percentual aproximado de 70% de alunos que compõem a rede municipal de ensino pertence a este nível. A ausência do chefe representou a ausência da própria divisão que nesse período não apresentou trabalhos para atender este nível de ensino, com exceção das políticas que vinham encaminhadas diretamente pelo MEC e que foram direcionadas para outros departamentos²².

Após demarcar este breve contexto da educação no município de Cametá-Pá, especificamente no período em estudo, vamos dar continuidade apresentando na seção seguinte como a análise desenvolvida nesse estudo se efetivou para posterior exposição dos resultados.

4.2 O TRABALHO DE CAMPO E A ANÁLISE DE DADOS: COMO PERCEBER A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC PELO REGISTRO DA FALA.

A concretização da tarefa proposta para este capítulo se deu por incursão à campo a partir do levantamento de informações por meio da realização de entrevistas semiestruturadas que nos possibilitou o levantamento de dados empíricos sobre a experiência desenvolvida pela SEMED para posterior análise. Para Minayo (2009) esse trabalho de campo é importante pois permite a aproximação do pesquisador ao contexto para o qual ele formulou um questionamento caracterizando uma dinâmica imprescindível para reconhecimento e apropriação do fenômeno estudado a partir da realidade empírica do objeto. Nesse movimento, o pesquisador ao adentrar a campo estabelece “uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo que faz parte da pesquisa social” (MINAYO, 2009, p. 61).

Essa interação de que trata a autora, foi estabelecida a partir do contato com os sujeitos/atores do contexto municipal, os quais foram nossos interlocutores no processo de coleta de dados, sendo eles: dois profissionais que fizeram parte da equipe de gestores que coordenavam o programa em nível local; três professores que desempenharam a função de orientadores de estudo e três professores que participaram como professores alfabetizadores denominados ao longo deste texto, respectivamente, por: Gestor A (2017), Gestor B (2016),

²² Vários registros feitos ao longo desta seção é fruto da experiência profissional da autora do texto quando ainda fazia parte da equipe de trabalho da SEMED/ Cametá-Pá ocupando o cargo de Diretora do Departamento Pedagógico no período de 2013 a 2015.

Orientador A (2016), Orientador B (2017), Orientador C (2016), Alfabetizador A (2017), alfabetizador B (2017) e Alfabetizador C (2017).

Para dar início ao trabalho de campo, nos preocupamos em desenvolver, o que vamos identificar como uma “maturidade sobre o objeto de estudo”, sem a pretensão de abarcar a totalidade de suas dimensões, mas com o cuidado de se apropriar de elementos necessários para garantir qualidade e riqueza no desenvolvimento do trabalho, o que Minayo (2009) identifica como

[...]clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível primário da “descoberta da pólvora”, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas (MINAYO, 2009, p. 61).

A parti daí operou-se, então, nosso trabalho de campo com a realização das entrevistas semiestruturadas. Nesse momento nos preocupamos com o que Minayo (2009, p. 66) identifica como “considerações práticas”, ou em outros termos, o cuidado com a forma como a interação se dará no momento em que o pesquisador fará sua abordagem. Seguindo essas considerações práticas foi apresentado aos nossos interlocutores os objetivos da pesquisa e o porquê de nosso interesse pela temática abordada. Disso buscamos evidenciar a importância de sua participação como informante tanto para a pesquisa, por colaborar com a construção de novos conhecimentos no campo educacional, quanto pela contribuição sócio educacional que está dando para a educação municipal e para a sociedade.

Nessa interação, cada informante foi orientado a assinar um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” pelo qual concordou em ser informante, mas que a qualquer momento poderia desistir se assim fosse de sua vontade. Explicamos a eles que seria garantido o sigilo e o anonimato das informações prestadas e por isso os registros a partir de seus relatos expressos no texto seriam identificados por nomes fictícios.

Antes de realizar as entrevistas explicamos como se daria a dinâmica a ser utilizada apresentando o roteiro e esclarecendo que se tratava de uma entrevista semiestruturada e por isso poderia surgir outras perguntas necessárias para nos ajudar a reunir um conjunto de informações que contemplasse as perguntas previstas nos roteiros. Feito isso, passamos ao preenchimento do cabeçalho do roteiro de entrevista onde coletamos algumas informações sobre o perfil profissional de cada informante, assim descrito abaixo:

Gestor A é do sexo feminino, tem 51 anos e reside no município de Cametá. Possui formação em nível superior, é Bacharel em Ciências Sociais. Exerceu a função de Chefe da Divisão de Programa e Projetos da SEMED no período de 2013 a 2015 atuando em regime de

contrato de trabalho pela Prefeitura Municipal de Cametá. Foi uma das responsáveis pela articulação local para operacionalizar os primeiros encaminhamentos para implementação do PNAIC, estando a frente da escolha dos profissionais que iriam compor a equipe de trabalho do PNAIC e pela garantia da logística necessária para viabilizar a participação dos orientadores de estudo nas formações e as formações locais dos professores alfabetizadores no período em que exerceu a função.

Gestor B (2016) é do sexo feminino, possui 45 anos e reside no município de Cametá. Possui formação em nível superior, é graduada em licenciatura em Língua Portuguesa. Exerceu a função de Coordenadora Local das ações do Pacto no período de 2013 a 2016, sendo servidora do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino municipal.

Orientador A é do sexo feminino, possui 45 anos e reside no município de Cametá. Possui formação em nível superior, é graduada em licenciatura em Pedagogia. Exerceu a função de orientadora de Estudo no período de 2013 a 2016 sendo servidora do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino municipal.

Orientador B (2017) é do sexo feminino, possui 39 anos e reside no município de Cametá. Possui formação em nível superior, é graduada em licenciatura em Pedagogia. Exerceu a função de orientadora de Estudo no período de 2013 a 2016 sendo servidora do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino municipal. A servidora durante o período em que atuou como orientadora de estudo conciliou esta função com a de suporte pedagógico em uma das unidades da rede de ensino, o que lhe possibilitou o acompanhamento diário do trabalho em sala de aula dos professores alfabetizadores.

Orientador C (2016) é do sexo feminino, possui 30 anos e reside no município de Cametá. Possui formação em nível superior, é graduada em licenciatura em Pedagogia. Exerceu a função de orientadora de Estudo no período de 2013 a 2015 sendo servidora do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino municipal.

Alfabetizador A (2017) é do sexo feminino, possui 36 anos e reside no município de Cametá. Possui formação em nível superior, é graduada em licenciatura em Pedagogia. É servidora do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino municipal e possui 15 anos de tempo de serviço. Foi cadastrada como professora alfabetizadora no ano de 2013, no entanto, no ano de 2012 estava lotada no 5º ano Ensino Fundamental de nove anos o que significa que no primeiro ano da implementação do programa a referida professora não recebeu a bolsa no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) destinada aos professores alfabetizadores.

Alfabetizador B (2017) é do sexo masculino, possui 34 anos e reside no município de Cametá. Possui formação em nível superior, é graduado em licenciatura em Pedagogia. É

servidor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino municipal e possui 10 anos de tempo de serviço.

Alfabetizador C (2017) é do sexo feminino, possui 42 anos e reside no município de Cametá. Possui formação em nível superior, é graduada em licenciatura em Pedagogia. É servidora do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino municipal e possui 7 anos de tempo de serviço. Foi cadastrada como professora alfabetizadora no ano de 2013 pois estava lotada no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos no ano de 2012. No ano de 2014, por volta do segundo semestre a professora foi lotada na função de Suporte Pedagógico em uma das unidades de ensino da rede municipal. Apesar de não está atuando em sala de aula ela não deixou de frequentar o conjunto de formações que foram desenvolvidas pelo PNAIC e estava diretamente envolvida com o acompanhamento das atividades dos professores alfabetizadores da escola onde estava atuando.

A escolha dos informantes identificados como Gestor A (2016) e Gestor B (2016) foi intencional dado fato de que foram os sujeitos que estiveram, nos três primeiros anos de funcionamento do programa, no processo de coordenação geral das ações do PNAIC e viabilizavam as condições necessárias para garantir a realização da formação continuada. Os informantes Orientadores A, B e C foram selecionados mediante sorteio do universo de orientadores de estudo que participavam do programa nos três primeiros anos iniciais.

A definição dos orientados foi condição para definição dos informantes Alfabetizadores A, B e C. Realizamos a seleção mediante análise de amostragem de listas de frequência das turmas em que os orientadores escolhidos atuaram utilizando uma de cada ano. Buscamos identificar nessas listas os alfabetizadores que participaram com maior incidência nesses três anos com os orientadores selecionados. Chegamos a um total de quinze alfabetizadores com os quais buscamos estabelecer contatos. Destes conseguimos contatar quatro dos quais um não aceitou fazer a entrevista. Assim definimos os três informantes alfabetizadores e a relação entre frequência e orientadores se deu da seguinte forma:

Quadro 5: Relação dos informantes da pesquisa, alfabetizador x orientador, nos três primeiros anos de implementação do programa

ALFABETIZADOR	ANO 2013	ANO 2014	ANO 2015
Alfabetizador A	Orientador A	-	Orientador C
Alfabetizador B	Orientador C	Orientador A	-
Alfabetizador C	-	Orientador B	Orientador B

Fonte: Elaborado pela autora.

Por serem profissionais que nós já estabelecíamos um certo tipo de relação em nossas experiências de trabalho cotidianas, a aproximação a esses sujeitos não foi difícil, sendo estabelecido um clima favorável para o desenvolvimento dos trabalhos. Eles foram bem acessíveis, apresentando disponibilidade e prontidão em responder às perguntas e colocaram-se à disposição para eventual contribuição posterior caso fosse necessário.

Todas as sessões de entrevistas foram gravadas em áudios para posterior transcrição e análise. No momento da transcrição já nos encontramos num estágio de pré-análise do material, pois esse processo exigiu várias audições para tentarmos ser fieis aos relatos apresentados por nossos interlocutores, tentando dar ênfase às suas expressões, ritmo e entonação da voz. Se realiza nesta etapa uma primeira leitura analítica do material identificado por Bardin (2016, p. 126)) como um processo de “leitura flutuante” por possibilitar o contato do pesquisador com o material e conhecimento do texto permitindo as primeiras impressões.

Com o material transcrito realizamos uma leitura mais densa buscando evidenciar nuances que passaram despercebidas e, neste momento, já íamos tentando estabelecer articulações com a nossa problemática de estudo, percebendo pelos registros das falas como a formação ia se materializando e como as ações desenvolvidas poderiam nos indicar a que concepção elas se alinhavam, e para isso foi indispensável o referencial teórico que vem orientando a análise dos dados.

A partir daí o material passou a ser preparado para a análise por meio de um processo de edição. Nesse momento foi selecionado trechos do texto da entrevista de cada informante buscando extrair o máximo de elementos que nos ajudassem a refletir, por meio do registro da fala dos sujeitos, a problemática abordada nesse estudo. Esse processo foi um primeiro esforço no qual começou a aparecer as temáticas que foram submetidas à análise.

Após essa etapa de preparação inicial do material, passamos ao momento em que foi feita a unitarização e classificação das unidades de análise. Nisso recortamos todos os trechos do texto que foi selecionado anteriormente e fomos classificando-os de acordo com o conteúdo expresso pela mensagem. No entanto, nesse momento, nos limitamos a enumerar o conteúdo extraído por meio de uma leitura “a letra” ou leitura normal como diz Bardin (2016) e assim fomos utilizando marcadores equivalentes para indicar a similitude do conteúdo em unidades diferentes.

A partir daí começamos então o processo de categorização, etapa caracterizada por ser uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). Esse processo busca explicitar as categorias registradas

nas falas de nossos interlocutores ao reunirem “um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Foi uma etapa exaustiva pois requereu um trabalho minucioso de análise, associações e agrupamentos constantes que se materializou nesta etapa, mas que vem adquirindo, o que podemos chamar de maturidade, desde o processo de pré-análise, quando realizamos a leitura flutuante. Como regra de recorte das unidades de registros optamos por utilizar o tema como “unidade de significação” (BARDIN, 2016, p. 135) trabalhando, portanto, com o valor semântico expressado pelo registro da fala, o que posteriormente nos permitiu fazer inferências e interpretações à luz do referencial teórico apresentado em capítulos anteriores.

Organizamos inicialmente dois grandes grupos, um relacionado ao processo de operacionalização das ações do programa no município para viabilizar a realização da formação docente do PNAIC, e outro relacionado ao processo de desenvolvimento da formação para os alfabetizadores. Quanto à forma de categorização, optamos por não utilizar categorias definidas a priori, elas foram se constituindo a partir dos núcleos de sentidos dos registros das falas dos interlocutores. Neste processo o “título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação” (BARDIN, 2016, p. 149).

Durante esse processo percebemos que os núcleos de sentidos nos impunham dois momentos de sistematização. No primeiro eles convergiam para a formação de um conjunto de ideias que constituíam um primeiro nível, as subcategorias. No segundo momento as subcategorias expressas no primeiro momento se reagrupavam e formavam um segundo nível, as categorias finais. Dessa forma eles foram tabulados dentro do seguinte esquema.

Quadro 6: Demonstrativo de análise temática

Unidades temáticas	Subcategorias	Categorias
--------------------	---------------	------------

Percorrido esse caminho investigativo faremos a seguir a exposição dos resultados obtidos que segue a mesma organização adotada para o processo de categorização. Começamos por apresentar, desta forma, as categorias identificadas sobre o processo de operacionalização das ações do programa no município para viabilizar a realização da formação docente do PNAIC. Esclarecemos, no entanto, que os registros em destaque abaixo são apenas um demonstrativo do universo dos dados sistematizados.

4.3 A OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PELA SEMED/CAMETÁ-PÁ.

O movimento que realizamos nesta seção foi o de registrar os encaminhamentos e as ações que a SEMED, por meio da sua Divisão de Programas e Projetos, veio desenvolvendo no município de Cametá-Pá para viabilizar a implementação do Eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo, movimento este que garante ao mesmo tempo o registro da historicidade do programa no contexto local e as mediações que foram tecidas e determinantes no processo de desenvolvimento de suas ações.

Identificamos que a adesão formal ao programa pelo governo local havia sido efetivado no ano de 2012, na gestão anterior, e que a nova equipe que assume as respectivas funções nos departamentos e divisões da SEMED desconheciam o programa em função de não ter sido garantido a transição de governo, segundo depoimento dos gestores.

O PNAIC havia sido um programa recém-criado pelo governo federal e a adesão do município, segundo relatório disponibilizado pela coordenação do programa, se deu em outubro de 2012. Após a adesão a SEMED já vinha encaminhado algumas ações para viabilizar a implementação do programa, pois a primeira formação dos orientadores de estudo já estava marcada para o dia 12 de janeiro de 2013 a ser realizada em Belém, polo de formação do qual fazia parte o município de Cametá, e já havia profissionais selecionados para serem orientadores conforme registra o Gestor A (2017): “o que nós recebemos foi alguns nomes de algumas pessoas que já estavam e que a gente nem conhecia, nem conhecia o trabalho dessas pessoas e a gente substituiu por outros nomes”.

Quando os gestores afirmaram que não conheciam o programa isso não significa que não sabiam da sua existência haja vista que foram informados sobre os nomes de pessoas que seriam orientadores, mas que não haviam recebido informação sobre o andamento das atividades e os encaminhamentos necessários para viabilizar a implementação do programa.

Por não terem ciência desses encaminhamentos o município não participou da formação em Belém e só soube depois de já ter ocorrido. Para garantir a formação a equipe foi deslocada para outro polo conforme registra o gestor B (2016): “[...] foram capacitados uma semana em Capanema. Nós tivemos que ir pra lá porque nós já tínhamos perdido uma capacitação em Belém por conta de que não houve transição” (Gestor A, 2017).

No entanto, assim como não houve a transição de governo, a equipe que assume as responsabilidades por dar os encaminhamentos também apresenta resistência em permitir a continuidade das pessoas que estavam selecionadas para serem orientadores de estudo na gestão

anterior. A nova equipe que assumiu as funções não demonstrou interesse em estabelecer um diálogo para identificar quem são aquelas pessoas, se atendiam os critérios estabelecidos na portaria Nº 1.458/2012 e se elas se comprometiam com as responsabilidades atribuídas.

Com a opção por não manter os nomes apresentados pela gestão anterior, a SEMED precisou fazer emergencialmente a definição dos profissionais que iriam compor a equipe de trabalho do PNAIC utilizando-se para isso de um processo de indicação.

A coordenação local do pacto recebeu um convite do chefe da divisão de programas e projetos para exercer a função sem, no entanto, especificar quais seriam suas reais funções. Tomou-se como referência para essa indicação os critérios estabelecidos na portaria Nº 1.458/2012.

Após ser selecionada, a coordenação local do pacto foi enviada à Belém para se informar sobre os encaminhamentos necessários a serem feitos pela SEMED e lá lhe comunicaram que o município precisaria informar rapidamente os nomes dos professores que exerceriam a função de orientadores de estudo.

Essa seleção foi feita também por processo de indicação não seguindo o que determinava a portaria Nº 1.458/2012 que especificava que tal processo seria por meio de seleção pública e transparente conforme apresentado em capítulos anteriores. O que ocorreu foi um processo de indicação ora por qualificação, ora por indicação política deixando de ser público e muito menos transparente.

A portaria indica que tal processo não poderia ter interferências indevidas como parentesco ou proximidade pessoal. A SEMED adotou um caminho oposto como indica a fala da Gestora A quando registra “eu conheço, é fulano, coloca ele, ele é bom e tal”. Nesse processo de indicação a SEMED contou com a colaboração dos diretores das escolas municipais os quais a partir do quadro de professores lotados nas escolas indicavam à coordenação de programas e projetos os referidos nomes.

No entanto, era necessário atender os critérios descritos na portaria Nº 1.458/2012 sem o que o professor não seria cadastrado como orientador de estudo. Desta forma, mesmo por processo de indicação todos os professores indicados para função de orientador de estudo atendiam os requisitos solicitados pelo MEC.

Um dos critérios para assumir a função de orientador de estudo era “ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012c, p.15). Para viabilizar esta condição os gestores do PNAIC solicitaram à SEMED a lotação dos orientadores de estudo com carga horária de 200 horas sem regência em sala de aula. Essa carga horária foi organizada para desenvolver duas funções

específicas e complementares. A primeira estava relacionada às atividades de organização da formação e a segunda ao acompanhamento pedagógico que deveria ser realizado por meio de visitas in locús, cada uma com 100h de trabalho.

A primeira acontecia quando os orientadores, após serem formados pelas IES, formavam grupos de estudo no contexto local para discutir e finalizar o plano de trabalho que direcionavam o encontro presencial com os alfabetizadores. Os orientadores eram distribuídos em dois turnos de trabalho, oposto ao período em que ficavam nas escolas.

Nos grupos eles discutiam e analisavam o que foi feito durante a formação com as IES, aprofundavam os estudos dos cadernos que seriam utilizados com os alfabetizadores e avaliavam, após a formação do alfabetizador, o que avançou e o que precisaria melhorar. A partir daí finalizavam as pautas de trabalho e verificavam todos os materiais que iriam precisar. Para definir os planos de trabalho a equipe era dividida em grupos menores e a cada encontro um desses grupos era responsável por socializá-la com os demais orientadores.

A segunda deveria se dá por meio de visitas in lócus dos orientadores de estudos às escolas em que os alfabetizadores cursistas estavam atuando para acompanhar se estavam desenvolvendo as atividades do curso de formação.

Contudo, esse acompanhamento de fato não aconteceu. A equipe tentou se organizar para realizar as visitas, chegou inclusive a visitar algumas escolas, mas se viu com limitações em função da não disponibilização da logística necessária para isso e das condições geográficas apresentadas pelo município. Somado a isso a equipe era sobrecarregada por questões burocráticas ligadas à alimentação do sistema de monitoramento do PNAIC.

Ocorria, ainda, que eles não conseguiam fazer o acompanhamento pedagógico por que “eles ficavam na escola e as escolas os absorvia com os problemas da própria escola” (Gestor A, 2017). Eram desviados de suas funções no âmbito do programa para se engajar em tudo que a escola precisasse.

No que tange ao processo de mobilização e cadastro dos alfabetizadores, a portaria Nº 1.458/2012 especificou quem poderia ser cadastrado como professor alfabetizador e receber as bolsas de estudo conforme descrito em capítulos anteriores. O município teve a responsabilidade de cadastrar todos os professores que atendessem tais critérios e para realizar esse cadastro os gestores do programa adotaram a dinâmica de organização distrital da SEMED. Montou para isso um calendário com datas específicas em que os alfabetizadores de cada distrito se dirigiam à sala de atendimento do PNAIC para realizar seu cadastro.

Em função das condições geográficas do município e do alto índice de professores a serem cadastrados o processo de mobilização contou com a colaboração dos diretores de escolas

que levaram a ficha de inscrição e encaminharam os professores para a sala de atendimento do programa. O cadastro só poderia ser feito após o processo de lotação dos professores pelas unidades de ensino momento em que se definia em que turma o professor iria atuar.

Para receber a bolsa era necessário que o professor atendesse os critérios definidos pelo MEC. Diante disso a Coordenação local do PNAIC comunicou à Divisão de lotação da SEMED para que solicitasse e orientasse diretores e professores responsáveis das escolas que lotassem os professores em classes de alfabetização seguindo tais critérios, o que não ocorreu. Diante desse fato o município apresentou a seguinte situação: professor bolsista; professor não-bolsista; e professor ouvinte.

Apesar de contar com a colaboração dos diretores para mobilizar os alfabetizadores, houve muita resistência de diretores em relação ao PNAIC. Essa resistência se manifestava pelo descaso dado ao programa como se ele fosse algo a parte da escola e que não tivesse implicações para o desenvolvimento dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula.

Diante disso foi proposta uma formação específica a partir do quarto ano de funcionamento do programa para diretores e coordenadores pedagógicos na qual foi adotado um caderno próprio distribuído pelo MEC com a perspectiva de mobilizá-los no engajamento pelo acompanhamento e cumprimento das atividades do programa que deveriam ser desenvolvidas na escola.

O cadastro do alfabetizador era realizado todos os anos antes do início de uma nova etapa de formação. No ano de 2013 o SISPACTO informou a liberação de 604 bolsas de estudos, mas o município conseguiu cadastrar somente 522 professores. No ano de 2014 foram ofertadas 625 bolsas, mas o município cadastrou somente 446 professores. E no ano de 2015 foram ofertadas 511 vagas e foram cadastrados somente 511 alfabetizadores.

Para realizar a formação continuada dos alfabetizadores, os orientadores eram formados pelas IES nos polos formativos. Esse processo se dava continuamente a cada ano de acordo com as unidades e os conteúdos de trabalho apresentados nos cadernos de formação. Como o município não havia participado da formação no polo em Belém um dos primeiros encaminhamentos foi enviar a equipe de trabalho para participar da formação continuada em Capanema.

Nesse momento inicial havia uma preocupação por parte dos gestores que era conhecer de fato o que era o PNAIC. Essas formações eram organizadas por polos que reuniam um conjunto de municípios e Cametá foi agrupada no polo Belém, juntamente com os municípios da região: Mocajuba, Baião, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajurú. No estado do Pará a IES responsável pela gestão pedagógica dos cursos foi a Universidade Federal do Pará (UFPA), mas

ela proporcionava somente o curso. De acordo com a Portaria Nº 867/2012 era responsabilidade do município custear o deslocamento e a hospedagem dos orientadores para participarem dos eventos da formação. O município assumiu essa responsabilidade e os orientadores participaram de todas as formações que ocorreram no polo Belém.

Os orientadores deixaram de ir à Belém quando o município de Cametá foi elevado à condição de polo formativo, no ano de 2015, agrupando os municípios das regiões vizinhas. Essa conquista foi considerada muito importante para a equipe de gestores locais pois representou um reconhecimento do trabalho que o município vinha desenvolvendo com as formações dos alfabetizadores.

Representou ainda uma economia no custeio para a SEMED pois não foi necessário mais a emissão das diárias. O local para realizar as formações o município já contava que era a Escola de Formação e foi preciso garantir uma estrutura para dar o suporte técnico pedagógico necessário para desenvolvimento das atividades formativas. A equipe de formadores se deslocava de Belém para Cametá e já traziam um conjunto de materiais de acordo com a pauta de trabalho que desenvolviam.

O município era o ente responsável, também, por organizar e garantir toda a logística necessária para viabilizar a realização dos encontros formativos com os alfabetizadores. Nenhum dos documentos analisados nesse estudo expressa tal responsabilidade com clareza ficando a critério do município, como ente no qual se materializa a formação dos alfabetizadores, a responsabilidade por sua garantia.

Para viabilizar a formação no contexto local após a formações nos polos, os gestores tinham que mobilizar todo o material didático para a formação, os espaços onde iria acontecer, a alimentação e inclusive, o material impresso quando atrasava o envio dos cadernos de estudo pelo governo federal. Os registros indicam que toda essa logística sempre foi garantida porque as equipes de gestores locais entendiam que era responsabilidade do município uma vez que ele fez a adesão ao programa.

Nesse processo de mobilização a equipe que coordenava o programa sentiu dificuldade em relação a dois aspectos: um estava relacionado às limitações do próprio governo que nem sempre tinha disponível o que era solicitado, mas tinha que mover esforços para garantir; outro estava relacionado à dinâmica de organização local para realização dos encontros pois as formações não aconteciam num mesmo espaço em função do alto índice de participantes.

Elas ocorriam em três escolas para as quais era preciso garantir o mesmo suporte técnico-pedagógico, os materiais, a alimentação, enfim, todo o apoio logístico necessário durante um a dois de formação. No início por ser uma dinâmica nova de trabalho, foi complexo

lidar com tal situação, chagando, no início a “assustar” como declarou o Gestor A (2017). a seguir estão dispostos os dados referentes ao processo de desenvolvimento da formação no contexto local para os alfabetizadores, esclarecemos, no entanto, que os registros em destaques são apenas um demonstrativo da análise empreendida nesse estudo.

4.4 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE QUE SE MATERIALIZA NO CONTEXTO LOCAL.

Pelos dados coletados, a formação adotava uma rotina pedagógica seguida em todos os encontros formativos conforme exemplifica o seguinte relato demonstrativo:

Começava com um vídeo é... de motivação aí depois era... era relato de experiência do alfabetizador. Aí depois trabalhava o primeiro texto. Aí de lá desenvolvia uma atividade em cima daquele texto já puxando, porque todo texto puxava pra desenvolver uma atividade que o professor pudesse desenvolver em sala de aula. Ele tinha que criar essa atividade lá, né, que os nossos encontros geralmente ele era de 16, 24 e 48 horas. Então havia bastante tempo, dava tempo para eles organizarem esse trabalho. Então eles organizavam tudo e apresentavam lá. Seguia geralmente... eles finalizavam com uma atividade que eles também... era uma atividade que eles criavam para trabalhar em sala de aula. Levava essa atividade e no próximo encontro eles traziam foto, relatos. Tinha um momento para esses relatos justamente pra eles compartilharem entre esses alfabetizadores (ORIENTADOR B, 2017)

De acordo com o registro, essa rotina tinha no primeiro momento um acolhimento dos professores, no qual se faziam leituras e assistiam vídeos para motivar os alfabetizadores. Eram os momentos identificados por “leituras deleite”, que inclusive vinham como sugestões nos próprios cadernos de formação e era o que poderia ser modificado pelo orientador no contexto local.

Seguindo, a formação continuava com um momento destinado ao relato de experiência do alfabetizador sobre a atividade que ficou encaminhada para ser desenvolvida na sua sala de aula pelo encontro anterior. Era o momento em que os alfabetizadores compartilhavam como se deu o desenvolvimento da atividade e faziam a troca de experiência de acordo com o relato do Alfabetizador C (2017): “era um assunto pra todos os professores que a gente recebia, mas, na hora lá, cada um trabalhava de uma forma e a gente ia fazer uma troca de experiência”.

Após os relatos de experiência dos alfabetizadores, a formação continuava trabalhando com os cadernos. Inicialmente, trabalhava-se com a seção do caderno “iniciando a conversa”, na qual se apresentava os conteúdos e os objetivos que seriam trabalhados durante o encontro formativo. E depois se trabalhava a seção “Aprofundando o tema”, na qual os alfabetizadores

iam estudar o conteúdo do caderno onde eles discutiam “em equipes com leituras individuais ou coletivas, as equipes se dividiam e faziam os estudos” (Alfabetizador A, 2017).

E finalizando o encontro formativo, os alfabetizadores eram orientados à produção de uma atividade prática que deveria ser aplicada na sua sala de aula de acordo com o conteúdo trabalhado durante o encontro formativo conforme demonstra o registro do Alfabetizador C (2017):

[...] quando a gente terminava de ler o livro: tá, agora nós vamos colocar em prática. E depois de ler os estudos dos livros, dos cadernos, a gente ia colocar em prática, por isso que tinha que ter muita atenção na hora de ler e de perguntar também, fazer logo as perguntas no que a gente tinha dúvida porque depois a gente ia colocar em prática. (ALFABETIZADOR C, 2017)

A análise dos dados aponta que essa foi a rotina pedagógica estabelecida e seguida em todos os encontros formativos e acompanham a mesma lógica de organização que vem proposta nos cadernos de formação distribuídos pelo MEC que ao final de cada unidade apresenta as “Sugestões de atividades para os encontros em grupos”.

Aqui nosso exercício de análise buscou identificar, a partir das ações e práticas formativas desenvolvidas no contexto local, qual a concepção de formação que se materializou a partir do processo de mediação estabelecido por nossos interlocutores. Os resultados estão expostos a seguir.

4.4.1 Sobre a organização pedagógica da formação.

Da análise dos dados desenvolvida após sucessivos (re)agrupamentos, levando-se em consideração o núcleo de sentido comum nas falas de nossos interlocutores, destacamos como primeira categoria empírica a construção do plano da formação para o contexto local.

As unidades temáticas indicam que, apesar da SEMED adotar a dinâmica de grupos de estudos com os orientadores no processo de operacionalização do programa no município de Cametá-Pá, o plano utilizado na formação era definido nos polos formativos pelas IES e se baseava nos elementos que constituem os cadernos de estudo da formação distribuído pelo MEC como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 7: Demonstrativo de análise temática: Construção do plano da formação para o contexto local

Unidades temáticas	Subcategorias	Categorias
--------------------	---------------	------------

[...] a gente recebia a formação em Belém. Lá em Belém, todos os polos, antes da gente sair no último dia a gente construir a pauta da formação com o alfabetizador. Já vinha com essa pauta construída (ORIENTADOR B, 2017)	Definição/ construção das pautas era determinada pela IES.	Construção do plano da formação para o contexto local.
[...] eles faziam a pauta do encontro que nós estávamos e no final tinha uma sugestão de pauta para o encontro municipal. (ORIENTADOR A, 2016)		
Porém, quando chegava no encontro municipal a gente pegava a sugestão e também fazia as nossas anotações. (Orientador A, 2016)	Possibilidade da pauta ser modificada pelos sujeitos no contexto local.	
Seguia a risca. Só essas pequenas modificações por conta do tempo, mas não era acrescentado nada além do que tinha essa pauta. (ORIENTADOR C, 2016)		
[...] os próprios livros eles indicam no final de cada livro, ele tem lá todos os procedimentos, os objetivos de cada caderno, no início e no final. Então era seguido sempre aquilo [...] (ORIENTADOR C, 2016)	A pauta era organizada seguindo os elementos constitutivos dos cadernos de formação.	
Havia o caderno de formação, né como tem até hoje. E lá vem os objetivos, eixos de aprendizagens, né, toda a parte teórica do programa, né. Os objetivos, os eixos de aprendizagem, tudo nos cadernos de formação. (ALFABETIZADOR A, 2017)		
A pauta ela era comum a todos. (GESTOR B, 2016)	Padronização da pauta.	
[...] tinha que seguir uma pauta única, no caso. Para todos os municípios tinha uma pauta. Tinha que trabalhar os mesmos textos, tinha que seguir a mesma dinâmica e só o que eles diziam que a gente podia mudar... os vídeos, (ORIENTADOR B, 2017)		

Fonte: Elaborado pela autora.

O plano da formação no contexto local era materializado em um instrumento identificado pelos interlocutores como a “pauta da formação”. No que tange à sua definição/construção os dados indicam que ele era construído durante a formação realizada nos polos pelas IES, especificamente no último dia de encontro, e deveria ser trazida para ser desenvolvida na formação dos alfabetizadores no contexto local. Era um processo identificado pelo Orientador C (2016) “como se fosse uma pirâmide”, no qual “essa pauta ela vem lá de cima” definido pelas IES.

O Orientador A (2016), contudo, registra enfaticamente em sua fala que a pauta construída nos polos era apenas uma sugestão, reafirmando o que diz o caderno de orientação da formação do PNAIC conforme exposto em capítulos anteriores. Quando ele utiliza o termo ‘sugestão’ estava indicando que havia a possibilidade da pauta ser modificada pelos sujeitos no contexto local.

Quanto à essa possibilidade podemos identificar pelas informações coletadas em campo que algumas modificações ocorriam, de fato, no momento em que os orientadores reunidos em grupos de estudo finalizavam as pautas. Entretanto, essas modificações estavam relacionadas às dinâmicas, atividades e adaptação do tempo, no que diz respeito à estrutura e

ao conteúdo, eles eram os mesmos, como podemos observar na fala do próprio Orientador A (2016):

O que a gente diferenciava de alguma maneira era quando a gente sugeria é a questão das dinâmicas, das estratégias de grupo, como que a gente vai fazer, se vai manter como Belém sugeriu, aqui o polo de Cametá sugeriu ou a gente vai mudar. Há não tem uma outra sugestão da leitura deleite, olha tem essa, mas também tem essa de repente se agente usar dessa maneira. Então tinha muito isso. (ORIENTADOR A, 2016)

Tais modificações, no entanto, não representava uma ruptura daquilo que era construído sob orientação das IES nos polos formativos. Essa afirmativa é reforçada quando a análise dos dados indica que a pauta era organizada seguindo os elementos constitutivos do caderno de estudo da formação enviado pelo MEC, como os conteúdos e objetivos. A própria definição do nome do instrumento do planejamento como “pauta” utilizado pelas IES que aparece enfaticamente nos registros dos interlocutores já é um indício de que o que se fazia no contexto local era determinado “lá de cima”.

Analisando as unidades temáticas identificamos que há uma padronização da organização pedagógica do curso uma vez que todos os orientadores tinham que seguir a mesma lógica estrutural, com os mesmos elementos constitutivos. Tal padronização não se desenhava somente no contexto local, mas em uma escala bem maior quando levamos em consideração que os cadernos de formação eram distribuídos pelo MEC em todo território nacional.

Ao estabelecer essa padronização, o programa não conseguiu garantir o que anunciou no caderno de orientação da formação, pois as adaptações implementadas no contexto local não possibilitava de fato uma (re)invenção e (re)construção do plano a partir da realidade social encontrada no município de Cametá-Pá e que pudesse expressar um instrumento de planejamento próprio e singular.

A forma como esse processo de planejamento era desenvolvido indica a falta de autonomia que os orientadores, no contexto local, tinham para pensar a formação dos alfabetizadores. A ausência de autonomia é uma prática refletida da perspectiva de formação da racionalidade técnica pela qual o professor, no caso o orientador de estudo, se torna um aplicador de conhecimentos que foram elaborados e determinados em um outro espaço institucional apresentando, desta forma, uma prática que não é criativa, “e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho”. (CONTRERAS, 2012, p. 112)

O processo de planejamento desenvolvido dessa forma assume características instrumentais uma vez que, os orientadores são instrumentalizados nos polos formativos com

os conteúdos que devem ser ensinados aos alfabetizadores. Todavia, tais conteúdos, assim como seus objetivos, já vêm definidos mais “de cima”, pelo MEC nos cadernos de estudo, sendo esse o componente científico-cultural da formação. À IES assume o papel, neste processo, de garantir o componente psicopedagógico para garantir uma atuação eficaz do orientador definindo como ele deveria trabalhar os conteúdos na formação no contexto local.

Estabelece-se desta forma uma relação hierárquica entre polo formativo e contexto local, conforme evidencia a fala do Gestor A (2017): “Tinha vezes que não tinha a formação em Belém, então a gente não podia reaplicar aqui enquanto a nossa equipe não fosse formada em Belém”.

Tal relação é caracterizada por Contreras (2012, p. 102), por ser de dependência e subordinação, pois para se definir o planejamento da formação para o contexto local era necessária “a elaboração prévia de recursos técnicos e de conhecimentos básicos” produzidos em outro espaço institucional sem o que a formação não seria realizada. Esse é o formato apresentado pelo PNAIC como sendo as “novas concepções sobre a formação docente”, que identificamos em capítulos anteriores como formação em rede.

4.4.2 Sobre a orientação teórico-metodológica do programa.

Do movimento de análise de dados emergiram subcategorias que remetem à definição de uma orientação teórico-metodológica a ser seguida pelo alfabetizador em sala de aula. Conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 8: Demonstrativo de análise temática: Definição de orientação teórico-metodológica

Unidades temáticas	Subcategorias	Categorias
Justamente trabalhar com o aluno na perspectiva do alfabetizar letrando trazendo... fazendo com que ele tenha contato com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade [...] (ORIENTADOR C, 2016)	Ênfase na alfabetização na perspectiva do letramento.	Definição de orientação teórico-metodológica.
É, assim, através de materiais didáticos que a gente poderia confeccionar, através da sequência didática, através dos textos. Usando os textos. (ALFABETIZADOR C, 2017)		
[...] era porque trabalhava sequência didática, eles falavam que era um novo método, sequência didática. Eles falavam assim. (ORIENTADOR B, 2017)	Ênfase na construção de sequências didáticas	
[...] aí fala a questão da sequência didática pra trabalhar, por exemplo, né, aí falava: olha vamos trabalhar uma sequência didática, a escola não tem, mas vamos trabalhar. (ALFABETIZADOR B, 2017)		
Você vai fazer as atividades? Claro que tu vais fazer as atividades, são obrigatórias as atividades. (ORIENTADOR A, 2016)	Caráter obrigatório das atividades do programa	
então só faltava registrar e postar no sistema, porque a gente precisava também postar as atividades trabalhadas, algumas atividades		

trabalhadas a gente tinha que informar no sistema. (ALFABETIZADOR A, 2017)		
Ela veio, como já falei, né, organizar um trabalho que estava meio solto, tanto da parte teórica quanto de materiais que a gente recebeu o suporte pra aplicar a teoria que nos foi dada dentro da nossa prática. (ALFABETIZADOR A, 2017)	Definição de um eixo central a ser seguido pelo município.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os núcleos de sentidos das unidades temáticas, observamos que eles indicam que o programa definia uma orientação metodológica a ser seguida pelo professor alfabetizador em sala de aula. Como já analisado em capítulos anteriores, a formação incorpora o conceito de alfabetização na perspectiva de letramento e este foi sendo reproduzido pelos orientadores nos encontros formativos como uma das questões centrais de serem trabalhadas conforme indica o registro a seguir: “olha o que era colocado em os textos era que era a alfabetização e letramento, alfabetizar letrando, né. Então é... a preocupação era exatamente isso”. (ORIENTADOR B, 2017).

Quanto à ênfase na construção de sequências didáticas, podemos inferir que este era o instrumento de planejamento orientado nas formações como forma de organizar pedagogicamente a processo de alfabetizar letrando em sala de aula. De acordo com o Alfabetizador C (2017), esse modelo de sequência tinha que ser construído de acordo com as orientações que o programa determinava conforme registro a seguir: “tínhamos que fazer de acordo com que eles passavam a sequência didática, aí isso foi um grande desafio, pois nós não estávamos acostumados a trabalhar com a sequência didática”.

Pelo enunciado acima, depreendemos que o programa buscava suplantar as formas de planejamento desenvolvidos pelo professor em favor da utilização de sequências didáticas como uma nova maneira de se estabelecer a organização do trabalho pedagógico em sala de aula para garantir o processo de alfabetizar letrando. Percebemos, então, que ao lado da concepção de alfabetizar letrando, o planejamento adquiriu centralidade no processo formativo conforme demonstra o relato a seguir:

[...] o foco era esse planejamento. Esse alfabetizar letrando, necessitava de um planejamento, tinha que ter um planejamento. A sequência didática não dá pra eu fazer na hora, tem que se planejar, tem que selecionar um texto, tem que selecionar um recurso. Eu falava pra eles assim: “Olha pra vocês aplicarem uma sequência didática até isso vocês tem que se organizarem. (ORIENTADOR B, 2017)

No que tange ao caráter obrigatório das atividades do programa, identificamos registros contratantes e contraditórios, mas que convergem para a obrigatoriedade das atividades. Dentre os registros, um dos orientadores em contraposição aos demais, argumentou

que o programa não determinava uma orientação teórico-metodológica a ser seguida conforme registro a seguir: “Não houve uma metodologia exigida. Olha determinada... você tem que fazer assim. Não. Não era assim. Sempre todas as leituras, todas as recomendações era que a gente deixasse o profissional escolher” (ORIENTADOR A, 2016).

Para esse orientador, a função da formação era apenas mostrar ao alfabetizador, novidades em relação a metodologias referentes ao processo de alfabetização ficando a critério do professor sua utilização conforme podemos observar no relato a seguir: “se o PNAIC faz uma proposta diferente... e você conhece. A decisão de usar ou não é sua” (ORIENTADOR A, 2016). Entretanto, ele se contradiz quando afirma que o alfabetizador era obrigado a fazer as atividades convergindo, desta forma, para o que dizem os demais interlocutores.

Tal obrigação se manifestava em dois momentos: um quando ele, após aplicar a atividade proposta pelo programa em sua sala de aula, teria que fazer o relato de experiência dessa aplicação no próximo encontro; e o outro se manifestava quando os alfabetizadores eram obrigados a preencher o sistema criado pelo MEC para monitorar o desenvolvimento das atividades do Pacto conforme registra o Alfabetizador C (2017): “Olha quando eu chegava no dia da culminância, constantemente, quem não fizesse muitas das vezes diziam que não vinham a bolsa porque tinha que fazer tanto lá com eles como quando abria o programa”.

Depreendemos do enunciado acima que os orientadores cobravam pelo cumprimento das atividades conforme orientava o programa e utilizavam como estratégia de convencimento a possibilidade de retenção da bolsa de estudo oferecida pelo MEC. O próprio orientador que defendia que o PNAIC não determinava uma orientação a ser seguida, relatou que cobrava dos alfabetizadores o cumprimento das atividades conforme podemos observar no enunciado abaixo:

[...] eu começava a sondar isso durante as minhas avaliações, a questão da assiduidade, a questão de tá fazendo realmente do jeito... os materiais que eles traziam. Acho que não tinha jeito eles tinham que trazer mesmo. Não tinha muito jeito não, entendeu. Eu nunca deixei, eu nunca foi assim, nunca deixei de cobrá-los daquilo que eles precisavam fazer. (ORIENTADOR A, 2016)

No registro acima, além da cobrança podemos identificar que era preciso fazer as atividades do “jeito”, do jeito que o programa orientava e esperava que fosse cumprido e tinha para isso, por um lado, os orientadores como reguladores desse cumprimento e, por outro, um sistema de controle que puniria com a suspensão da bolsa caso não fosse preenchido com as informações requeridas.

Os orientadores atuavam, dessa forma, como sujeitos que materializavam uma das missões atribuídas à formação do PNAIC: provocar diversas reformas nos métodos de ensino. Com isso, legitimavam o discurso reformador da década de 1990, mas que ainda hoje mostra-se com certa força ideológica de convencimento de que o problema da educação é um problema metodológico.

Olhando por essa ótica a formação reafirma sua face instrumental na medida em que busca disponibilizar ao alfabetizador o procedimento metodológico mais adequado para ser aplicado em sala de aula. Isso significa que, no contexto local, a formação também incorporou o posicionamento idealista da pedagogia do aprender a aprender criticado por Duarte (2010).

Tal posicionamento acredita que os problemas enfrentados pelo cotidiano de trabalho do professor seriam resolvidos se ele mudasse de mentalidade, desconsiderando assim, os determinantes históricos que marcam a realidade da escola pública conforme podemos observar no seguinte relato sobre a disponibilização de material didático a ser utilizado na escola para desenvolver as atividades do programa:

O professor ele compra o dele, mas só que esse material se o aluno não tiver o dele não vai funcionar. Imagina eu lá na periferia pedir pra um pai comprar uma caixa dessa que custa quase duzentos reais e mal tem pra comer. Então, a caixa é boa, não vou dizer: ah! Não presta. Não. Pra trabalhar com aquilo é excelente, mas o problema que esbarra ai nesse... nesse ponto aí que é de a pessoa não ter e eu não posso comprar apara os alunos. (ALFABETIZADOR B, 2017)

Ao desconsiderar essa realidade histórica vivenciada pela escola pública, para a qual a formação por si só não consegue propiciar as condições necessárias para a sua transformação, as políticas educacionais tende, como afirma BRZEZINSKI (2014, p. 20), a “culparem os professores pelo insucesso da aprendizagem”. O próprio alfabetizador afirmar isso, “só tem um culpado quando o aluno não aprende que é o professor. Não tem outro” (Alfabetizador B, 2017), mas não como reconhecimento de culpa e sim por indignação da armadilha na qual está envolvido.

Como vimos em capítulos anteriores, a formação docente é um dos fatores imprescindíveis para propiciar uma melhoria na qualidade da educação, no entanto, o investimento isolado nessa dimensão não consegue garantir essa melhoria uma vez que a prática social que determina a realidade da escola pública apresenta condicionantes que extrapolam a atuação do professor conforme podemos perceber no depoimento do alfabetizador A (2017): “as vezes a gente se depara com outros, com outros fatores também na escola, de turmas super lotadas, as vezes com aluno especial que requer mais uma atenção, mais um trabalho maior. Aí as vezes acaba chegando não conseguindo aquele objetivo”.

O depoimento acima deixa evidente que não basta provocar uma reforma nos métodos de ensino sem que isso venha acompanhado de mudanças estruturais para viabilizar de fato uma educação de qualidade do contrário o objetivo não será alcançado, mas as responsabilidades serão atribuídas naqueles que estão na ponta do sistema como executores das políticas educacionais.

A mudança de mentalidade preconizada pela pedagogia do aprender a aprender, também apresentada como uma das missões da formação docente do PNAIC, se daria pela incorporação de novas formas de conceber o ensino, no caso o processo de alfabetização. Podemos perceber pelas práticas desenvolvidas no contexto local que a ênfase foi dada na concepção de alfabetização na perspectiva de letramento e na construção de sequências didáticas, sendo esta uma forma de garantir ao alfabetizador essa mudança de mentalidade.

Podemos inferir desta forma que, as práticas desenvolvidas corroboram com as reflexões tecidas em capítulos anteriores de que a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento é o ‘novo’ instrumental que deve ser adquirido pelo alfabetizador por meio da transmissão de conhecimentos que lhe possibilite as competências necessárias para alfabetizar dentro dessa ‘nova’ abordagem sobre a alfabetização.

Nisso, há a tentativa de didatizar o letramento, conforme argumenta Goulart (2014), e o instrumento utilizado para isso era a sequência didática conforme podemos observar no relato do alfabetizador C (2017): “nem que fosse um texto pequeno, você dividia em sequência didática”. Ocorre nesse processo o que Goulart (2014) identifica como um esvaziamento do sentido cultural e social do termo quando os alfabetizadores incorporam a lógica de que basta trabalhar a partir de um texto para se vivenciar a prática do letramento.

Apesar de não podermos generalizar tal afirmativa diante do universo de alfabetizadores que participaram do programa, constata-se diante dos registros que a incorporação da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento se dá pela ênfase do termo letramento em função do termo alfabetizar. Contudo, a noção de letramento tem sido incorporada equivocadamente por alguns alfabetizadores relacionando-a à simples utilização de texto no contexto da sala de aula, reflexo, em certa medida, da didatização do letramento.

A definição de uma orientação teórico-metodológica pode ser evidenciada ainda quando identificamos nas falas dos sujeitos que a formação propiciou uma organização do trabalho pedagógico em sala de aula no sentido de definir um eixo central a ser seguido em todo o município, tanto no que tange à orientação teórica, quanto aos materiais que davam suporte para aplicação da teoria. Essa dinâmica acaba por estabelecer uma padronização da organização

pedagógica do trabalho docente em sala de aula, tal qual se viu na organização pedagógica do curso de formação.

4.4.3 Sobre a relação teoria e prática propiciada pela formação.

Os dados identificaram subcategorias empíricas que convergiram para a relação teoria e prática manifestada por subordinação da primeira em relação à segunda, conforme dados apresentados no quadro abaixo:

Quadro 9: Demonstrativo de análise temática: Relação teoria e prática se dá por subordinação da teoria à prática

Unidades temática	Subcategorias	Categorias
[...] além de todo trabalho ser voltado para sala de aula, todo o trabalho do PNAIC. (ORIENTADOR A, 2016)	Ênfase na construção de atividades para serem aplicadas na sala de aula.	Relação teoria e prática dá-se por subordinação da teoria à prática.
Porque a gente ia pegava a teoria, a pratica tudinho, e voltava pra sala de aula, aplicava os trabalhos, registrava, batiam as fotos, e votava pra tá expondo pros nossos outros colegas, pra ver se a experiência deu certo ou não. (ALFABETIZADOR A, 2017)		
Então ele (o alfabetizador) apresentava o que, o que havia solicitado na formação anterior e a partir daquilo iam sendo travados diálogos, discussões entre os professores. (ORIENTADOR C, 2016)	Articulação entre o conteúdo do caderno e a prática docente.	
Mas também tinha atividades que recorriam como é que tu faz isso lá na prática. Na hora de abrir para o debate relaciona com a tua prática não é pra falar só o que tá no livro, mas relaciona lá com o que tu tá vivendo. (ALFABETIZADOR A, 2017)		
Era assim as discussões do texto e as produções das atividades. Era tudo em cima do caderno de formação mesmo. (ORIENTADOR B, 2017)	Referencial teórico de estudo pré-determinado pelos cadernos da formação.	
Trabalhava mais em cima do livro que vem, né, vem... vem... que vem direto lá do MEC. (ALFABETIZADOR B, 2017)		

Fonte: Elaborado pela autora.

As falas dos sujeitos são reveladoras e afirmam que durante as formações realizadas no contexto local, dava-se ênfase na construção de atividades para serem aplicadas imediatamente na sala de aula. Os encontros seguiam uma rotina em que num primeiro momento realizava-se o estudo dos cadernos e no segundo momento os alfabetizadores eram orientados a construírem uma atividade para ser aplicada em sala de aula com base naquele conteúdo que foi trabalhado na formação. Essa era uma das prioridades segundo o Orientador B (2017), conforme registro a seguir: “o que a gente priorizava mais dentro da formação era justamente a criação mesmo de atividades que o professor poderia utilizar, né. A prioridade era esta.

Podemos depreender disso que, embora o processo de planejamento da formação apresente um viés tecnicista, os conhecimentos/conteúdos previstos nele assumem um caráter pragmático, cuja validade se justifica pelo seu valor prático que não ultrapassa os limites da vida cotidiana. O alfabetizador era instrumentalizado com um conhecimento voltado para uma aplicação imediata em sala de aula, aproximando-se desta forma, da racionalidade prática, mais especificamente da pedagogia das competências em seu interior, na qual, de acordo Ramos (2001b), o conhecimento deve ser funcional a uma aplicabilidade prática no exercício das atividades profissionais.

Havia por um lado um caráter instrumental do planejamento, pois seu conteúdo e forma não era definido pelos orientadores e sim por instancias superiores dentro da engenharia que compusera a organização pedagógica do curso. No entanto, por outro lado, constata-se que tanto os conhecimentos quanto as ações desenvolvidas na formação assumiram um valor pragmático na medida em que os conhecimentos previstos no caderno eram validados mediante a aplicação direta em sala, sendo expressado, por isso, pelo Alfabetizador A (2017) como o próprio trabalho do alfabetizador. Vejamos o depoimento a seguir: “Então, lá eles destinavam sim muitas tarefas pra gente levar pra escola aplicar e voltar, que na verdade não deixava de ser o nosso próprio trabalho”.

No que se refere à articulação entre o conteúdo do caderno e a prática docente, pode-se identificar que isso ocorria em dois momentos: um relacionado ao relato de experiências das atividades práticas propostas pelo programa; e outro relacionado a partir da prática que o professor vinha desenvolvendo ao longo de sua trajetória profissional.

Em relação ao primeiro momento, pode-se inferir que a teoria é subordinada à prática por ser ela um elemento secundário no relato daquele conteúdo aplicado. O que os relatos de experiência trazem como retorno para a formação é o depoimento dos alfabetizadores de como eles desenvolveram aquela atividade proposta com a perspectiva destes serem tomados como referência para a construção de novos saberes no exercício da profissão. Observemos a fala do Alfabetizador C (2017): “Era um assunto pra todos os professores que a gente recebia mas, na hora lá, cada um trabalhava de uma forma e a gente ia fazer uma troca de experiência”.

Nesse depoimento percebemos que, o que deveria ser trabalhado pelo alfabetizador era comum a todos, entretanto, quando aplicado por ele em sala de aula, em função dos determinantes da sua prática social, o processo de desenvolvimento assume contornos diferentes um do outro. Quando os alfabetizadores retornavam com essa experiência para a formação, a sua prática passa a ser o referencial para a construção de novos saberes a partir da socialização entre os pares.

Neste sentido, podemos inferir que a experiência do alfabetizador assume características de ser o elemento integrador dos conhecimentos que compõem o currículo do curso de formação, materializado no caderno de estudo para possibilitar, desta forma, uma reflexão prático-teórica sobre os problemas que o professor enfrenta no seu cotidiano de trabalho.

Em relação ao segundo momento, pode-se inferir a subordinação da teoria à prática uma vez que, no momento do curso os orientadores solicitavam que os alfabetizadores participassem aproximando aquilo que era visto no caderno com a prática desenvolvida em sala de aula. Procurava-se critérios práticos para validar a teoria uma vez que não se esperava que os orientadores somente se apropriassem daquilo que era trabalhado enquanto conteúdo, mas que relacionassem aquilo com a sua própria vivência profissional, como relatou o Orientador A (2016).

Nos dois momentos citados em que se dava a articulação dos conteúdos do caderno com a prática docente do alfabetizador, podemos identificar o caráter instrumental apresentado pelo programa no sentido de propor e determinar uma orientação teórico-metodológica a ser seguida pelo alfabetizador, no entanto essa instrumentalização se integra conforme defende Peres Gómes (1995) ao pensamento prático do professor.

Pudemos constatar que durante o desenvolvimento das ações formativas, a prática não era compreendida somente como um espaço de aplicação da teoria, pois ela não se apresentava exclusivamente na etapa final da formação, mas se constituiu como um elemento central, permeando tanto a constituição dos conteúdos do caderno de estudo como sendo o foco das práticas formativas, conforme relatou o Alfabetizador C (2017): “olha, durante a formação era mais na prática”.

No que diz respeito ao referencial teórico de estudo ser pré-determinado nos cadernos da formação, identificou-se que a formação se restringia a utilização dos cadernos como material teórico de estudo direto pelo alfabetizador. Segundo o Alfabetizador A (2017) era possível que outros materiais fossem utilizados, mas em forma de vídeos ou slide, pois os estudos em grupos eram realizados nos cadernos. Observe o depoimento a seguir: “Nós trazíamos os cadernos de formação... sendo que o material que não era o caderno ele sempre vinha em forma de vídeo, em forma de slide, né, em forma de alguma coisa que pudesse é... acrescentar, mas os estudos eles eram baseados nos cadernos”. (ORIENTADOR A, 2016)

Toda via, como já exposto em capítulos anteriores, o caderno é constituído de conhecimentos que valorizam a produção de saberes a partir da reflexão direta sobre as situações reais do ensino, sendo constituído ao longo de seu conteúdo por relatos de experiência

como exemplo para serem tomados como referência pelos alfabetizadores, aproximando-se, desta forma, da proposta de formação defendida por Schön (1995) segundo o qual a formação deve ser conduzida por meio de processo de reflexão pelo próprio sujeito em situações reais em que acontece o ensino.

Embora o programa tenha a intenção de propiciar uma formação que estabeleça a união entre a teoria e a prática, esta relação, segundo evidências, não ultrapassa os limites da epistemologia da prática que, como já enunciamos anteriormente, subordina a teoria à prática tomando esta última como elemento central da formação e validando o conhecimento a partir do pensamento prático do professor.

4.4.4 Sobre a experiência docente.

Nesse movimento de análise de dados emergiu com certa intensidade subcategorias empíricas que indicam que a formação do PNAIC valorizava a experiência docente como instrumento para a elaboração de novos conhecimentos. Vejamos os dados expostos a seguir:

Quadro 10: Demonstrativo de análise temática: Valorização da experiência docente

Unidades temáticas	Subcategorias	Categorias
[...] a nossa formação era muito assim, tanto lá em Belém quanto nos polos que a gente tava, nos estudos em grupo, aqui mesmo em Cametá agente percebia isso muito das nossas experiências entendeu como profissional em sala de aula. (ORIENTADOR A, 2016)	Valorização da experiência docente do orientador de estudo.	Valorização da experiência docente.
[...] como tinha muito relato de experiência em cada texto, então o que eles queriam lá, que eles cobravam da gente em Belém: vocês têm que trabalhar esses textos e em cima desses textos os professores tem de produzir, produzir a aula deles. (ORIENTADOR B, 2017)	Valorização de relatos de experiências contidos no caderno.	
[...] a gente discutia em cima daquele relato, né, pra depois partir pra fazer algo parecido com aquilo lá.(ALFABETIZADOR B, 2017)		
[...] lá a gente trocava experiências e via o que deu certo e o que não deu, e a gente tentava uma nova... um novo método, uma nova prática pra tentar ajudar aquele colega, (ALFABETIZADOR A, 2017)	Valorização da experiência docente dos alfabetizadores.	
Esse relato de experiência ele não podia faltar porque era onde eles compartilhavam as ansiedades, as dificuldades deles e as vezes eles até traziam boas atividades que nem sempre a gente pedia pra eles fazerem. Atividades que eles trabalharam em cima de um relato. (ORIENTADOR B, 2017)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a valorização da experiência docente do orientador no processo formativo, os dados revelam que, desde o processo de seleção dos orientadores, a experiência como professor nas séries iniciais já era determinante para a operacionalização do programa. Essa exigência já

demonstrava que ele valorizava a experiência docente do orientador como condição para lhes possibilitar ser formador do professor alfabetizador.

Essa lógica se aproxima, desta forma, da ideia defendida por Tardif (2014) de que o professor de profissão é quem deveria estar à frente do processo formativo. No programa, no entanto, esse professor não assume a mesma postura defendida pelo autor, pois os orientadores não definiam nem o conteúdo e nem a forma de sua formação. Contudo, ser professor era condição, pois isso no âmbito do programa permitiria o conhecimento, pelo orientador, dos dilemas enfrentados em sala de aula pelo alfabetizador, convergindo novamente para o que defende Tardif (2014). Podemos identificar a materialidade disso no depoimento do Orientador A (2016) da seguinte forma: “A gente não tava falando de... supondo nada, a gente tava falando de experiências que nós também já passamos”.

Podemos depreender ainda do enunciado acima, que a experiência do orientador era utilizada na formação como instrumento que justificava seu discurso no sentido de mostrar que o que eles estavam trabalhando na formação era uma realidade, também, vivida por eles, buscando despertar, dessa forma, um sentimento de identidade e legitimação de consenso entre os alfabetizadores conforme relata o depoimento a seguir:

[...] porque ficava, ficava até mais fácil, acho, até de convencê-los, né, de... de, não de convencê-los, não queria usar essa palavra, mas assim, de fazer com que eles participassem, dessem... dessem mais, assim, importância para o que a gente estava dizendo. (ORIENTADOR A, 2016)

Na formação no contexto local, o relato do orientador surgia como exemplos já articulado ao conteúdo do caderno, pois a mesma lógica adotada na formação dos alfabetizadores era também utilizada na dos orientadores nos polos formativos em que o caderno ia sendo estudado e, paralelamente, relacionado com a experiência docente do orientador. Os orientadores articulavam isso e traziam para a formação local como depoimentos de atividades desenvolvidas em contextos reais que os alfabetizadores utilizariam como referências para o processo de reflexão desenvolvido no curso.

No que tange a valorização de relatos de experiências contidos no caderno, pudemos identificar que durante as formações os relatos de experiências contidos nos cadernos de estudo tornavam-se referenciais a partir dos quais, os alfabetizadores tomariam como exemplos a serem seguidos em sala de aula e que tal posicionamento vinha como determinação dos formadores da IES que cobravam que tal posicionamento fosse incorporado no contexto local.

Os relatos de experiências contidos no caderno eram de alfabetizadores em contexto real de ensino que o caderno incorporou em seu interior como exemplos ao longo dos textos de

estudo de caráter teórico e exclusivamente em umas das seções contidas no caderno, a seção compartilhando. Segunda o orientador A (2016) esta seção compunha a pauta de todas as formações conforme registro a seguir: “Por que o caderno ele vem dividido em várias seções, aí lá tem também a seção compartilhando e nessa seção compartilhando do caderno sempre era utilizada, sempre era utilizada em todas as pautas a gente utilizava dessa seção compartilhada” (ORIENTADOR A, 2016).

Nesse formato, o relato de experiência adquire também características instrumentais, pois são exemplos de atividades de um outro contexto de trabalho que deveriam ser aplicados ao contexto local. Toda via, não era uma aplicação mecânica não passível de questionamentos. Veja o que expressa o relato a seguir: “tinha muito relato de experiência no caderno, aí eles as vezes questionavam esses relatos de experiências: ‘não dá certo isso aqui só se for pouco aluno, não é nossa realidade’” (ORIENTADOR B, 2017).

Podemos inferir a partir desse enunciado que, quando o alfabetizador denuncia que “não é nossa realidade” ele está expressando a necessidade de que a formação precisava levar em consideração a prática social do contexto local. Mas a prática social de que se trata não é aquela identificada com o cotidiano de trabalho, e sim aquela que expressa as contradições e determinantes que estão presentes na realidade sócio histórica em que a educação acontece.

Depreendemos disso que, por mais que a formação imprima uma lógica instrumental de viés pragmático, ela não consegue silenciar as manifestações da prática social que determinam a prática educativa e, mostra-se como resistência na fala dos alfabetizadores. Essa resistência nos permite fazer a defesa de que os processos formativos impescindem de uma estrutura e organização que tenha como ponto de partida a prática social conforme propõem Mazzeu (1998).

Em relação a valorização da experiência docente dos alfabetizadores, os dados indicam que era uma prática valorizada na formação a partir do relato de experiência por propiciar o compartilhamento de saberes produzidos na prática profissional entre os alfabetizadores. Pode-se constatar que essa prática era, inclusive, considerada a parte mais importante da formação por possibilitar no momento de estudo muitos debates que extrapolavam o conteúdo do caderno, conforme expressa o relato a seguir:

[...] quando a gente começa a discutir em grupo que tem muitas pessoas que tem conhecimento, as vezes vai além do que tá no caderno, né, não porque trouxeram o material, mas porque o professor X tem um conhecimento que já se baseou no caderno, o outro tem outro conhecimento, aí daquele ponto lá que foi discutido lá naquele caderno, já surgiu outras, outras com outras ideias. (ALFABETIZADOR B, 2017)

Contudo, o enunciado acima indica que o conhecimento tratado pelos alfabetizadores era de natureza empirista, pois era fruto das suas experiências docentes, os quais na formação era validado como princípio para a construção de conhecimentos. Por meio dos relatos havia uma socialização de saberes entre os pares de forma a possibilitar a construção de novos conhecimentos para ajudar os alfabetizadores a enfrentar as dificuldades de seu cotidiano de trabalho. Acompanhe o depoimento seguinte: “um colega fez um trabalho lá que deu certo na escola dele, um exemplo, né, e você ouvir: ‘eu vou fazer o que o colega tá fazendo que deu certo lá’. As vezes você vai experimentar pode dar certo na sua” (ALFABETIZADOR B, 2017).

Nesse processo, o conhecimento empírico se sobrepõe ao conhecimento científico/teórico por meio de uma demasiada supervalorização dos saberes produzidos pelos professores em sua experiência de trabalho e da importância desses saberes para a formação do professor, aproximando-se, desta forma, dos fundamentos da epistemologia da prática.

Isso fica mais evidente quando a fragilidade teórica apresentada por alguns orientadores é denunciada da seguinte forma: “talvez o formador não se preparasse ou as vezes não tem aquela habilidade pra trabalhar com... sabe trabalhar com gente que já tem um conhecimento, é mais complicado. Mas, como vou te falar, a troca de experiências com outros colegas, ela ajuda muito também” (ALFABETIZADOR B, 2017).

O depoimento do alfabetizador expressa que as limitações dos orientadores eram compensadas pela troca de experiências entre os alfabetizadores, secundarizando também, desta forma, a atuação do próprio orientador como formador. Esse movimento tende a convergir para o que Moraes (2001) identifica como recuo da teoria, movimento que prioriza as experiências imediatas por meio do conceito de prática reflexiva e considera a teoria como perda de tempo ou, no máximo, a teoria limitar-se-ia à instrumentalização de um saber fazer prático.

Essa forma de conceber a condução das atividades dos cursos de formação pode engendrar os professores na construção de um pensamento pragmático que se limita a pensar somente o aqui e o agora, comprometendo desta forma o desenvolvimento de um pensamento verdadeiramente autônomo, pois como diz Arce (2000): “como o aluno pode tornar-se autônomo se sua visão de mundo é tão restrita. Como ele seria capaz de desvencilhar-se das armadilhas ideológicas tão requisitadas pelos governos com uma bagagem cultural tão ínfima?” (ARCE, 2000, p. 55).

Consideramos muito importante mobilizar os saberes docentes no processo formativo, pois defendemos que o processo de superação do senso comum se dá na medida em que o sujeito tenha consciência tanto do saber quanto do fazer inerentes ao seu trabalho, consciência sobre o processo como vem desenvolvendo seu trabalho. Essa consciência permitiria os

processos de exegese que os levaria a superação do cotidiano alienante, apontado por Arce (2001).

No entanto, esse processo de conscientização e superação do cotidiano alienante não se processa pela ingênua análise dos saberes profissionais do professor, ela se desenvolve na medida em que o processo de reflexão seja movido por uma relação intrínseca entre teoria e prática, entre conhecimento científico e saberes profissionais, sem que um secundarize o outro. Tal movimento, segundo Duarte (2010b, p. 12) tende a “solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico”.

4.4.5 Sobre a atuação do orientador de estudo.

Em relação a atuação do orientador, os dados convergiram indicando sua atuação enquanto mediador/regulador no âmbito do programa expressando, por isso, comportamentos contraditórios conforme veremos a seguir:

Quadro 11: Demonstrativo de análise temática: O orientador como mediador/regulador.

Unidades temáticas	Subcategorias	Categoria
Ele (o orientador) tá ali, ele está ali pra... pra executar um plano quem vem já previamente, né, e pra orientar, pra conduzir, pra mostrar as etapas: “ agora você vai fazer isso, agora... (ORIENTADOR C, 2016)	Execução do plano da formação.	O orientador como mediador/regulador.
Nessa formação a gente recebia a formação através dos formadores, dos professores que eram treinados, né, que iam pra lá participar pra repassar pra gente. (ALFABETIZADOR C, 2017)		
[...] Sempre (eu) tava lá com eles. Me sentava lá no grupo deles. Tirava dúvida, né. (ORIENTADOR A, 2016)	Mediação entre os conteúdos dos cadernos e os alfabetizadores.	
[...] ele deixava a gente a vontade pra estudar, né, colocava também, dividia as tarefas, dava a sua contribuição, ponto de vista, e... mas, quando era preciso ele intervia. (ALFABETIZADOR A, 2017)		
Uma coisa eu colocava na minha cabeça que eu tinha que aprender a tirar tudo quanto era dúvida pra mim poder contribuir o máximo com meu professor alfabetizador. (ORIENTADOR A, 2016)	Valorização da fundamentação teórica na prática formativa do orientador.	
Então, quando o formador é bom, ele vai, ele lê o material, na hora que vai discutir ele tá preparado pra responder pergunta, (ALFABETIZADOR B, 2017)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à execução do plano da formação, o esforço analítico identificou que o orientador atuava como um executor de um plano de trabalho estabelecido por outras instâncias e cabia-lhe a função de fazer cumprir todas atividades previstas na pauta. Ele era, nas palavras do Alfabetizador C (2017), “treinado” pela formação das IES sobre o que e como deveria ser desenvolvido durante os encontros formativos, depois disso, ainda na fala do Alfabetizado C

(2017): “ele ficava repassando tudo aquilo que ele aprendeu na formação dele, ele repassava pra gente”.

O Orientador C (2016) manifesta um posicionamento interessante quanto a isso: “Porque na verdade o orientador de estudo ele não era pra dar, pra, pra, pra ministrar uma formação como um professor de universidade, né, como um curso de formação”. Podemos inferir que quando ele relata que a atuação do orientador não era para ser igual à da universidade ou de uma formação de fato, ele estava remetendo-se à natureza do comportamento que deveria ser assumido pelo orientador nos encontros formativos.

Essa natureza não seria de alguém que ensina ou transmite um conhecimento a alguém, mas daquele que estava na formação somente para conduzir o desenvolvimento do encontro de formação auxiliando os alfabetizadores nas atividades que deveriam ser realizadas. Disso depreendemos que há uma secundarização do papel do orientador como formador pois se estabelece a lógica de que o aprendizado do alfabetizador vai se dá por meio de processo espontâneos a partir do contato direto dele com o material de estudo.

Retomando Miranda (2000), podemos identificar que essa dinâmica se encontra no interior dos fundamentos construtivistas por considerar que o alfabetizador é o responsável pelos processos individuais de desenvolvimento do seu próprio conhecimento, onde o orientador atuaria somente como um auxiliar. Por esse caminho identifica-se que a formação do PNAIC no contexto local, pela atuação dos orientadores, segue a mesma lógica dos fundamentos da pedagogia do Aprender a aprender.

Referente à mediação dos conteúdos dos cadernos e os alfabetizadores, contrariamente à subcategoria anterior, identificou-se que os orientadores atuavam no sentido de garantir que os alfabetizadores pudessem trabalhar todos os conteúdos contidos nos cadernos. Era estabelecido uma dinâmica de trabalho em que os orientadores iam se posicionando como mediadores entre o conteúdo e os alfabetizadores. Podemos constatar isso no relato a seguir: “Ia o material, eles ficavam lendo junto com a gente e explicando, por exemplo, a gente lia uma parte, aí eles explicavam pra gente” (Alfabetizador C, 2017).

Essa mediação, no entanto, tinha como uma de suas determinações as prescrições oriundas das IES, uma vez que os orientadores eram “treinados” para aplicar todo o conteúdo trabalhado durante os encontros formativos. Assim, apesar de aparentemente contraditórias, as duas primeiras subcategorias tendem a convergirem para a atuação do orientador como mediador no sentido de auxiliar o cumprimento do prescrito pelo programa.

Apesar dos orientadores assumirem a função de medidor das atividades do programa, identificamos em dois de nossos interlocutores o relato enfático demonstrando a importância atribuída à fundamentação teórica no processo formativo.

A fala do Orientador A (2016) exposta no quadro anterior demonstra que ele tinha uma preocupação particular em estar preparado teoricamente para ser um orientador de estudo. Considerava isso importante, pois reconhecia que somente essa condição lhe permitiria as ferramentas necessárias para estabelecer a mediação entre o alfabetizador e o conhecimento a ser transmitido. Então, antes de ir para a formação, ele empenhava-se em estudar todo o material para fortalecer seu “discurso” e assim suprir as dúvidas apresentadas pelos alfabetizadores.

Da mesma forma como ele leu todo o material de estudo e considerava que isso o ajudou a se apropriar do conteúdo, ele queria que os alfabetizadores também lessem com o mesmo propósito e não se limitassem a ver somente uma interpretação do que o orientador apreendeu na sua formação por meio de uma aula expositiva. Vejamos o registro a seguir: “Não adianta só eu chegar lá e colocar o que eu tinha visto nas formações, né. Eu não queria só isso. Eu queria que eles concluíssem (a leitura)” (ORIENTADOR A, 2016). Por isso ela definia estratégias de leituras do caderno de estudo pelo alfabetizador e cobrava esse exercício deles.

Consideramos importante dar destaque a essa categoria, pois representa no interior das proposições e das ações efetivadas uma ruptura, tênue sim, mas evidente e suficiente para nos fazer inferir que os sujeitos no contexto local têm a possibilidade por meio das mediações que estabelecem, mesmo diante das regulações impostas pela exigência de cumprimento das atividades do programa, de ir além do que espera e propõem o programa.

Essa importância dada à fundamentação teórica nos remete a um dos fundamentos da formação na racionalidade crítica defendida por este estudo, compreendendo a formação como um trabalho educativo pela qual é preciso que se incorpore as objetivações humanas produzidas historicamente, “comportamentos e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem” (SAVIANI, 2012, p. 41).

Ao evidenciar a importância da fundamentação teórica para a sua atuação e para a formação dos alfabetizadores, o orientador está assumindo, segundo Duarte (2010a), o papel de um intelectual crítico pois se preocupa com o acesso e a apropriação do conhecimento e assume, ainda, o papel de mediador pedagógico, conforme afirma Gasparin (2012), por estabelecer as estratégias necessárias para que a apropriação do conhecimento possa ser efetivada.

Essa atuação é enfaticamente valorizada por um dos alfabetizadores que considera que o profissional que se prepara teoricamente é quem consegue interagir e sanar as dúvidas durante o processo formativo. Ele chega a ser taxativo ao afirmar que durante os três anos iniciais do

programa, somente um dos orientadores conseguia apresentar tais características: “acho que foi um, quem eu te falei que foi e agora voltou pra minha sorte” (ALFABETIZADOR B, 2017). Registra-se aqui que esse profissional era o Orientador A (2016).

Todavia, apesar de reconhecer essa linha tênue da valorização da fundamentação teórica no processo formativo, ela encontra-se limitada pois está restrita ao estudo dos materiais enviados pelo MEC de acordo com o registro do Orientador A (2016):

Então eu sempre recorria a essa questão da fundamentação teórica também, entendeu. Eu sei que era importante a prática, eu sei que era importante a dinâmica, eu sei de tudo isso. Mas também sabia que era muito importante que eles conhecessem o material. (ORIENTADOR A, 2016)

O material de que trata o orientador é o caderno de estudo da formação e, como já foi evidenciado em capítulos anteriores, ele apresenta conhecimentos com características pragmáticas e funcionais que buscam instrumentalizar o professor para um determinado saber-fazer docente onde sua validade se justifica, ou se retraduz como diz Tardif (2014), em subordinação à prática relacionando à situações reais onde o ensino ocorre, características estas que se aproximam da racionalidade prática.

CONCLUSÃO.

Nesse estudo, problematizamos qual a concepção de formação docente que está prescrita na proposta de formação do PNAIC e como esta se materializa no contexto local mediante as ações efetivas da Secretaria Municipal de Educação Cameté-Pá.

Desdobramos o problema da pesquisa em objetivo geral com o qual buscamos analisar a concepção de formação docente prescrita na proposta de formação contida no PNAIC e sua materialização no contexto local mediante as ações efetivas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cameté-Pá.

Ao problematizar elegemos três questões para nortear o desenvolvimento desta análise. A primeira se propôs identificar o contexto em que se formulou a proposta de formação docente contida no PNAIC. A segunda buscou analisar a concepção de formação docente prescrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC para professores alfabetizadores. E a terceira buscou analisar como se materializa a proposta de formação docente contida no PNAIC a partir das práticas formativas no âmbito do programa desenvolvidas pela a Secretaria Municipal de Educação de Cameté-Pá.

A partir da experiência que tivemos como Diretora do Departamento Pedagógico da SEMED/Cameté-Pá, pudemos acompanhar o clima de euforia criado em torno do programa justamente por ele representar a materialização de um dos anseios expressado pelos professores, a possibilidade de participar de cursos de formação continuada. Naquele momento não houve preocupação de se questionar qual a natureza do curso, ele justificava-se por si mesmo e foi desenvolvido sem as devidas considerações.

No decorrer do desenvolvimento das ações de formação, acompanhamos por meio de visitas às escolas da rede municipal de ensino e de relatos de coordenadores pedagógicos, como os professores alfabetizadores manifestavam em sala de aula o que trabalhavam nas formações propiciadas pelo PNAIC e por isso, nos dedicamos a compreender como o processo formativo era desenvolvido no sentido de analisar as concepções que subsidiavam suas ações. Partíamos da compreensão de que as ações desenvolvidas em sala de aula era um reflexo da proposta de formação do programa e neste sentido buscamos analisar como essa proposta se materializava no contexto local.

Percorrido o caminho investigativo chegamos à conclusão que o PNAIC incorpora em sua proposta de formação fundamentos e princípios que o aproximam da racionalidade prática apresentada em capítulos anteriores, representando uma continuidade dos fundamentos que orientam a política de formação desenvolvidas desde a década de 1990 subsidiada pelos

princípios da pedagogia do aprender a aprender. Que este modelo de formação tem se materializado no contexto local pela adoção de estratégias formativas que seguem a mesma lógica da racionalidade prática na qual a teoria é subordinada a prática.

Toda via, pudemos identificar, mesmo que tenuamente, que há entre as práticas formativas desenvolvidas posturas assumidas entre os orientadores que indicam uma ruptura da polarização entre teoria e prática pela valorização de ambas no processo formativo e que esse comportamento, também, é valorizado pelos alfabetizadores.

Para se chegar a essas conclusões, adotamos um caminho investigativo orientado pelas questões norteadoras que se desdobraram em objetivos específicos. Tais objetivos foram alcançados pela adoção de um referencial teórico-metodológico que nos ajudou a organizar e definir como a análise seria desenvolvida. Transformamos cada objetivo específico em um capítulo de forma que a exposição dos resultados está organizada dentro dessa estrutura.

O primeiro objetivo, exposto no primeiro capítulo, buscou identificar o contexto em que se formulou a proposta de formação contida no PNAIC. Por esse estudo ser conduzido e subsidiado pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, esse objetivo era imprescindível de ser proposto na medida em que, a análise das políticas públicas nessa perspectiva precisa compreendê-la dentro da totalidade social da qual faz parte. Nesse sentido, identificar o contexto em que o PNAIC foi proposto nos ajudou a perceber as determinações que definiram suas finalidades e intenções enquanto política de formação docente.

Por esse estudo focar na concepção de formação, o alcance desse objetivo foi se delineando, num primeiro momento, pela identificação dos princípios formativos e do significado de qualidade da educação que tem subsidiado a formulação e implementação das políticas de formação docente a partir do contexto de reforma dos anos 1990.

Embora não tenhamos nos aprofundado em nossas reflexões, ela nos indicou que o programa nasceu em um contexto em que o ideário pedagógico dominante era e ainda é a pedagogia do ‘aprender a aprender’. Essa é uma corrente contemporânea que reúne em seu interior o modelo teórico do construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista.

Nosso esforço de análise identificou que ela representa um resgate renovado dos princípios da escola nova apregoando que a construção do conhecimento deve se dar por meio de processos ativos movidos pelo próprio aluno. O conhecimento nessa corrente assume características pragmáticas com valor funcional e imediatista, cuja validade se justifica por sua aplicabilidade à prática associado à valorização que faz dos conhecimentos que são produzidos a partir da experiência dos sujeitos.

Identificamos ainda que tal corrente foi difundida principalmente a partir do projeto de reformas da educação delineado a partir da década de 1990, buscando atender as demandas do processo de reestruturação produtiva tendo como maior expoente o Relatório Delores. Ela tornou-se desta forma, o fundamento pedagógico do projeto de reforma por meio da incorporação de seus princípios nas políticas educacionais desenvolvidas a partir desse período, incluindo as políticas de formação de professores, sendo considerado por isso, o grande legado do século XX para a formação docente.

Outro aspecto que analisamos para atender o primeiro objetivo foi o significado de qualidade da educação incorporado às políticas educacionais nesse período. Observou-se que a proposição das políticas de formação docente esteve associada diretamente à ideia de melhoria da qualidade da educação ofertada, onde a figura do professor passou a ter centralidade nesse processo.

Importava-nos saber de que concepção de qualidade estava se tratando. Identificou-se desta forma que o significado de qualidade dominante era o da corrente de viés-economicista, com o qual se importou para o campo educacional conceitos e estratégias característicos das relações mercantis do campo econômico como: produtividade, eficiência e eficácia.

No campo educacional essa corrente postula a utilização de instrumentos padronizados para aferir a qualidade do ensino, por meio dos quais seriam estabelecidos rankings e hierarquizações que auxiliariam os aluno-clientes na escolha dos melhores produtos educacionais, pois o que se avalia nessa perspectiva é somente os resultados do processo de ensino.

Ainda sobre o atendimento do primeiro objetivo, nesse estudo buscou-se identificar o contexto político-educacional em que se deu a instituição do PNAIC. Constatou-se que o programa foi criado num contexto político-educacional demarcado pela continuidade dos fundamentos e princípios que nortearam as políticas desenvolvidas nos anos de 1990, no qual a grande novidade apresentada pelo governo da época foi a criação do PDE.

Pelo que expomos, pode-se identificar que sua criação se deu pela articulação aos interesses do empresariado brasileiro representado pelo movimento TPE e foi proposto numa conjuntura que o integrava como instrumento para induzir o crescimento econômico do país. No plano se propôs alocar mais recursos do governo federal para a educação tendo como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação.

Em seu interior o PNAIC foi proposto para atender uma de suas diretrizes apresentadas no Plano de Metas Compromisso todos pela Educação e incorporou desta forma, os mesmos princípios que nortearam sua instituição e caracteriza seus eixos de atuação.

Pela análise teórica desenvolvida consideramos que o primeiro objetivo foi alcançado, pois conseguiu-se, em dois aspectos, identificar o contexto em que o PNAIC foi criado. Um relacionado aos fundamentos das ideias pedagógicas e do significado de qualidade e o outro relacionado ao contexto político educacional em que é criado. De exercício de análise de ambos os casos se pode inferir que o programa representa uma continuidade das políticas que vem sendo desenvolvida a partir dos anos de 1990 pela incorporação de seus princípios e fundamentos enquanto política educacional.

No que tange ao segundo objetivo específico, exposto no segundo capítulo, buscou-se analisar a concepção de formação docente prescrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC para formação de professores alfabetizadores. O atendimento desse objetivo deu-se num primeiro momento pela caracterização de três tendências de formação: a racionalidade técnica; a racionalidade prática; e a racionalidade crítica fundamentada na pedagogia histórico-crítica.

Identificou-se que a racionalidade prática é o modelo formativo coerente com o ideário da pedagogia do ‘aprender a aprender’ na medida em que pode garantir o desenvolvimento profissional do professor nos tempos atuais, tempos da globalização, mundialização e da sociedade do conhecimento. Tempos de incertezas e mudanças constantes, segundo seus defensores, que julgam tornar efêmero a legitimidade do conhecimento muito rapidamente e por isso somente o conhecimento vindo da experiência, que se constrói na ação, sobre a reflexão da ação, pretensamente, é capaz de oferecer respostas aos problemas da contemporaneidade.

A partir daí, estabeleceu-se um percurso investigativo que se debruçou sobre a análise da concepção que estava presente nos cadernos que orientam o processo de formação docente do programa. O exercício realizado identificou que a proposta formativa do PNAIC se aproxima do modelo formativo baseado na racionalidade prática.

Essa aproximação acontece ao se propor uma formação de caráter instrumental na qual os conhecimentos necessários aos professores têm um valor pragmático e funcional ao saber fazer docente. Nesse processo formativo a relação teoria e prática é de subordinação da primeira em relação à segunda, na qual o princípio articulador das ações formativas é o da reflexão sobre a prática docente, por meio da qual se propõem que o professor, a partir da análise de situações reais de sua própria experiência, da de outros colegas e das que veem registradas nos cadernos de formação do PNAIC, seja capaz de elaborar conhecimentos para atuar sobre os problemas que enfrenta em seu cotidiano de trabalho e assim promover a tão desejada melhoria na qualidade do ensino.

Aliado a tais ideias, pode-se constatar que o conceito de alfabetizar letrando é o novo instrumental que deve ser transmitido ao professor subsidiado pelo modelo teórico do construtivismo. As análises desenvolvidas apontam que tal conceito expressa uma concepção de alfabetização de caráter técnico relacionada somente ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabético sendo por isso, necessário uma qualificação pelo termo letramento para indicar os processos que represente o conhecimento das práticas, usos e funções sócias da leitura e escrita. Ocorre com isso uma despolitização dos significados sociais e culturais tanto do termo alfabetização quanto do termo letramento.

Em relação ao terceiro e último objetivo, exposto no terceiro capítulo, nos propomos a analisar o processo de execução da proposta de formação docente contida no PNAIC a partir das práticas formativas no âmbito do programa desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá-Pá. Uma vez que demarcamos os fundamentos que o programa incorporou a partir do contexto no qual foi criado e identificamos a que concepção de formação ele se alinha, expressado pela racionalidade prática, importava-nos saber como sua proposta de formação se materializava pela mediação estabelecida pelos sujeitos no contexto local.

Para o alcance desse objetivo foi desenvolvido o trabalho de campo com a coleta de dados a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os dados foram organizados e tabulados a partir da análise temática de conteúdo, a qual permitiu-nos perceber a partir dos registros das falas dos nossos interlocutores a análise das ações que foram desenvolvidas no contexto local.

Após sucessivos reagrupamentos a partir do núcleo de sentido das unidades temáticas procedemos a definição das subcategorias e categorias empíricas. Nesse processo de análise fomos, subsidiado pelo arcabouço teórico construído ao longo desse estudo e pelo confronto com os achados a partir da análise das concepções previstas nos cadernos orientadores do programa, identificando como a proposta de formação se materializava a partir das ações promovidas pela SEMED/Cametá-Pá.

Pelo esforço analítico foi possível perceber que a *construção do plano da formação para o contexto local* era definida pela IES seguindo os elementos constitutivos do caderno. Eram feitas algumas modificações, mas estas não rompiam com o que fora definido pela IES seguindo tanto a estrutura quanto os conteúdos neles contidos, sendo estes os mesmo para todos os orientadores, estabelecendo assim, uma padronização na organização pedagógica.

Pode-se identificar que tal lógica se aproxima do modelo formativo inspirado na racionalidade técnica evidenciada pela falta de autonomia dos orientadores, pelo caráter de aplicação dos conhecimentos produzidos em outros espaços institucionais e pela relação de

hierarquização caracterizada pela dependência e subordinação do contexto local ao polo formativo.

Constatamos que o programa apresenta uma *definição de orientação teórico-metodológica* que deve ser seguida pelo professor alfabetizador em sala de aula. Tal orientação se dá pela ênfase na alfabetização na perspectiva do letramento e na construção de sequências didáticas, embora o programa proponha a elaboração de rotinas e projetos didáticos.

Ao definir uma orientação teórico-metodológica o programa buscava suplantar as formas de trabalho desenvolvidas anteriormente pelo professor. Isso ocorria na medida em que, as atividades orientadas para serem desenvolvidas em sala de aula pelos alfabetizadores, deveriam ser cumpridas em caráter obrigatório. Para que isso ocorresse por um lado, tinha os orientadores que atuavam como reguladores e por outro, tinha a possibilidade de cancelamento da bolsa de estudo.

Ao assumir esse comportamento no contexto local, o processo de materialização da formação reafirma a face instrumental da formação incorporando a mesma lógica idealista da pedagogia do ‘aprender a aprender’. Em contrapartida, essas práticas desconsideravam os determinantes históricos sociais que caracterizam a realidade da educação municipal.

Ainda sobre a definição de uma orientação teórico-metodológica, pudemos constatar que o desenvolvimento da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento se dá pela ênfase no letramento em função da alfabetização na qual o termo letramento tem sido incorporado, mesmo nessa lógica, de forma equivocada relacionado a simples utilização de texto nas atividades desenvolvidas com o aluno.

Apesar dessa definição, pode-se identificar que no contexto local a *relação teoria e prática dava-se por subordinação da teoria à prática*. Pode-se observar isso pela ênfase dada, durante as práticas formativas, na construção de atividades práticas para serem desenvolvidas em sala de aula pelo professor alfabetizador e pela tentativa de relacionar o conteúdo dos cadernos à prática já desenvolvida em sala de aula.

Nesse movimento, os conhecimentos/conteúdos trabalhados na formação apresentavam características pragmáticas na medida em que eram validados por seu valor prático. Neste processo, a prática adquiriu status de centralidade na materialização da formação na medida em que secundariza a teoria e apresenta-se como o principal referencial para a construção de conhecimento.

Então, apesar da formação assumir feições instrumentais no processo de definição do planejamento e definição de uma orientação teórico-metodológica a ser seguida pelo professor, os conhecimentos teóricos trabalhados a partir dela justificavam-se pelo pensamento prático do

professor. Pudemos constatar que a prática não se limitava a ser um campo de aplicação da teoria ao final do processo formativo, mas se apresentava como o elemento integrado do currículo formativo transformando-se em referencial para a construção de novos conhecimentos a partir do exercício de reflexão dos professores sobre as situações reais em que acontece o ensino. Por esse caminho há uma deliberada aproximação aos princípios da racionalidade prática.

A prática se apresentou como elemento central da formação no processo de materialização do curso principalmente a partir da *valorização da experiência docente para a elaboração de novos conhecimentos*. Essa valorização manifestava-se na seleção dos orientadores e nos discursos e depoimentos relatados por eles nos encontros formativos; manifestava-se pela recorrência de relatos de experiência no interior do caderno de estudo da formação; e ainda pela ênfase dada nos relatos de experiências dos alfabetizadores sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Em ambos os casos os relatos eram tomados como referenciais por meio dos quais se compartilhava saberes para fomentar a elaboração de novos conhecimentos para ajudar o professor a enfrentar os problemas do seu cotidiano de trabalho. Tal movimento representava, de certa forma, uma sobreposição do conhecimento empírico sobre o conhecimento teórico uma vez que, havia uma supervalorização dos saberes produzidos pela experiência prática dos sujeitos.

Todavia, pode-se observar que esse movimento não era linear quando os alfabetizadores manifestavam resistências frente aos relatos de experiência contidos no caderno de estudo denunciando o distanciamento do prescrito nos cadernos da prática social da educação do município de Cameté-Pá, nos revelando dessa forma, o anseio pelos sujeitos de modelos formativos que levem em consideração a prática social na qual está inserido.

Pode-se identificar, ainda, no processo de materialização da proposta de formação do PNAIC a atuação do *orientador como mediador/regulador*. No entanto, essa mediação era caracterizada pelo esforço de fazer cumprir o prescrito pelo programa na medida em que o orientador atuava para executar o plano da formação definido pela IES e garantir o aprendizado dos conteúdos do caderno. Assim, podemos concluir que sua atuação como mediador dava-se como um regulador que fazia cumprir as determinações proposta na formação.

Contudo, pode-se perceber comportamentos que apresentavam uma tênue ruptura dada a importância atribuída à valorização da fundamentação teórica no processo formativo expressado tanto pelo orientador, quando da sua preocupação de estar preparado teoricamente para ser formador, quanto pelo alfabetizador ao valorizar a atuação do orientador preparado

teoricamente, evidenciando um dos aspectos característicos da racionalidade crítica inspirada na pedagogia histórico-crítica.

Isso revelou-nos que há o anseio por um processo formativo em que a mediação pedagógica seja exercida por profissional devidamente preparado teoricamente atribuindo, assim, relevância ao conhecimento científico. Entretanto, no decorrer do curso essa ênfase na valorização teórica viu-se limitada porque estava estritamente relacionada aos estudos do caderno que, por sua vez, apresentava um conteúdo de caráter instrumental, pragmático e funcional.

Retomando o objetivo geral desse trabalho, pelo qual traçamos todo esse percurso investigativo subsidiado pelo referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, pelo arcabouço teórico construído nesse período e pelas análises realizadas a partir de documentos e cadernos de estudo do PNAIC e dos depoimentos dos sujeitos do contexto local chegamos à conclusão que, a formação em seu processo de materialização no contexto local apresenta a mesma lógica incorporada na proposta orientadora da formação pela sua aproximação ao modelo da racionalidade prática. Embora tenhamos identificado a presença de elementos característicos da racionalidade técnica e da racionalidade crítica, estes tornaram-se secundários na medida em que, a instrumentalização propiciada estava diretamente relacionada ao pensamento prático do professor.

Podemos perceber nas práticas desenvolvidas no contexto local que, apesar de o conhecimento/conteúdo ser definido em outros espaços institucionais, o curso não se limitou a transmiti-los tecnicamente. Em seu interior as práticas formativas desenvolvidas davam ênfase na valorização da experiência docente como instrumento para produção de novos conhecimentos pelos professores.

No contexto local essa dimensão acaba se sobressaindo entre os orientadores e alfabetizadores entre os quais, o relato de experiência torna-se um dos principais elementos para ajudar o professor no processo formativo a construir estratégias de trabalho para enfrentar os problemas da sua prática docente.

Contudo, perceber mesmo que timidamente alguns elementos característicos da racionalidade crítica no processo de materialização da formação, nos permite afirmar que é possível, a partir das mediações estabelecidas pelos sujeitos, repensar no contexto local a forma como as propostas governamentais são apresentadas. E ainda, fazer a defesa de que se precisa propor processos formativos que adote os fundamentos da racionalidade crítica para permitir a compreensão da realidade e a formulação de propostas de ação sem que, teoria e prática, se

sobreponham um ao outro, permitindo o verdadeiro exercício de compreensão da realidade a partir dos processos de reflexão sobre ela mediados pelos conhecimentos científicos.

Não obstante, sabemos que esse estudo não se encerra aqui, dado que os resultados apresentados não conseguem representar a complexidade de uma política educacional proposta para ser desenvolvida em todo território nacional e com poucos anos de implementação. Dessa forma, todo o esforço por nós depreendido, apesar do rigor teórico metodológico adotado, não dá conta de explicá-la em sua totalidade.

Dado o recorte adotado no desenvolvimento desse estudo e a amostragem do universo de sujeitos com que ele trabalhou é certo que ele apresenta limitações. Mesmo focando nosso estudo em apenas um dos eixos de ação do PNAIC, dado ser um objeto de estudo recente, ele precisa de maiores aprofundamentos principalmente quando nos damos conta de que o processo de mediação ocorrido no contexto local no qual se desenvolve a ação pode determinar a forma como ela se materializa.

Essas limitações representam o espaço aberto pelo qual se convida outros pesquisadores a debruçar-se sobre a temática e o objeto de estudo focado neste trabalho a partir do qual, possa fluir novos olhares e novas perspectivas de abordagem que aprofundem e ampliem os resultados expostos nesse texto.

É preciso que se discuta a formação dos professores principalmente quando ela chega e se apropria do imaginário docente imprimindo discursos e projetando ações no saber-fazer docente sem que os professores problematizem a natureza da formação. Entendemos que o repensar de dada política no contexto local se efetivará na medida em que os professores sejam conscientes dessa natureza. A ausência dessa consciência move os professores a uma assunção deliberada sem as devidas reflexões haja vista ser a formação um anseio expressado nas vozes dos próprios professores a justificando como um princípio em si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

ALFERE, M. A.; MAINARDES, J. Um currículo nacional para as séries iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

ANTUNES, H. S.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. de. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 171-198, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

ARAÚJO, L. O financiamento da educação básica no segundo mandato do Governo Lula. In: Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Insumos para o debate**: financiamento da educação no governo Lula. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: Duarte, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEISIEGEL, C. de R. Avaliação e qualidade do ensino. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: organização da escola e do trabalho pedagógico. v.3. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015a. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

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

_____. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõem sobre o apoio técnico e financeiro aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de novembro de 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto nacional pela Alfabetização na idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/pactp_livreto.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União.** Brasília, 5 de julho de 2012b.

_____. Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Defini o valor mínimo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa. **Diário Oficial da União.** Brasília, 7 de fevereiro de 2013.

_____. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetro para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa, na forma do art. 2, inciso I, da Portaria do MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União.** Brasília, 18 de dezembro de 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3.** Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. 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, 2012f.

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

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2015b. 76 p.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.** [online], vol.29, n.105, pp.1139-1166, 2008. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. Políticas de formação de professores na América Latina: intenções, tenções e realidade na formação emergencial de professores no Brasil. In: JARDILINO, J. R. L.;

MATOS, D. A. S.; SILVA, M. D. da. (Orgs.). **Formação e políticas públicas na educação: profissão e condição docente**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

CABRAL NETO, A. (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____; RODRIGUEZ, J. A. **A política de formação docente no âmbito do Projeto Principal-Regional de Educação**. In: VI SEMINÁRIO DA EDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. UERJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd.../eixo...1/a_politica_form_docente.doc>. Acesso em: 05 out. 2016.

CAMETÁ. Lei nº 212 de 21 de maio de 2012. **Dispõe sobre a adequação da carreira da área do magistério e criação unificada de Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do município de Cametá-Pá**. Cametá, 21 de maio de 2012.

_____. **Entrevista** realizada com o informante Alfabetizador A no dia 24 de março de 2017.

_____. **Entrevista** realizada com o informante Alfabetizador B no dia 25 de março de 2017.

_____. **Entrevista** realizada com o informante Alfabetizador C no dia 21 de março de 2017.

_____. **Entrevista** realizada com o informante Gestor A no dia 17 de março de 2017.

_____. **Entrevista** realizada com o informante Gestor B no dia 07 de dezembro de 2016.

_____. **Entrevista** realizada com o informante Orientador A no dia 08 de dezembro de 2016.

_____. **Entrevista** realizada com o informante Orientador B no dia 13 de janeiro de 2017.

_____. **Entrevista** realizada com o informante Orientador C no dia 07 de dezembro de 2016.

CAMINI, L. A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: tensões e tendências. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 8, jul./dez. 2010.

CASTRO, A. M. D. A. C.; LAUANDE, M. de F. R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.. **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo, Xamã, 2009.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVID NOGUEIRA, N. A. Entrevista com Acácia Zeneida Kuenzer. *Pensar a prática*, [s.l.], v.3, p. 1-18, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/25/2654>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e a decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso: 21/08/2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepção e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, V. 36, nº 131, p. 299-324, 2015.

_____; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai/ago. 2009.

_____; _____. SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Texto para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, N.. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em educação. In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. D.. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Camoina, SP: Autores associados, 2010a.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set. 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Camoina, SP: Autores associados, 2010b.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010c, p. 33-49.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2005.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 253-270.

FERREIRA, N. S. C. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In: FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B. (Orgs.). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009.

FRANÇA, M. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores nacionais e os financeiros. **RBP**, v. 30, n. 2, p. 417-433, mai./ago. 2014.

FRANGELLA, R. de C. P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso: 24/11/2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2001.

GADOTTI, M. **Alfabetização e letramento: como negar nossa história**. 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0004/AlfabLetramento_2005.pdf>. Acesso em: 18 mar., 2016.

GARCÍA, C. M.. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, n° 9, p. 35-51, Ago. /Dez. 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 25ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>

[indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf)>. Acesso em: 11/09/2016.

KLEIN, A. M.; GALINDO, M. A.; D'AGUA, S. V. N. de L. Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 129-150, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

KRAWCZYK, R. N. O PDE: novo modo de regulação estatal. **Cadernos de Pesquisa**. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 38, n.135, São Paulo, Set./Dez. 2008. ISSN 0100 – 1574. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php > Acesso em: 07 jul. 2011.

LARA, A. F. L. **A psicologia na formação de professores**: a desconstrução do modelo tecnicista. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores – 2007. UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pró Reitoria de Graduação. 2007, p. 75-84. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/8eixo.pdf>>. Acesso em: 13 jun 2016.

LAUANDE, M. de. F. R. F.; CASTRO, A. M. D. A. **A formação de professores no contexto da reforma da educação**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política / Administração da Educação Congresso Luso-Brasileiro/ Colóquio Ibero-Americano de Política e administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) –Seção Sul, 2007, Porto Alegre, 2007.

LUCE, M. B.; FARENZENA, N. O Regime de Colaboração intergovernamental. **Em Questão**, São Paulo, Observatório da Educação – Ação Educativa, n. 4, p. 9-13, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.. Contribuições da pedagogia histórico-crítica a formação de professores. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARSIGLIA, A. C. G.. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o Materialismo Histórico-Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010.

MASSON, G. **As contribuições do método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. In: IX ANPED Sul – Seminário de pesquisa em educação da região sul. Caxias do Sul-RS, 2012, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/confevenciais/index.php/anpedsul/%209anpedsul>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, Abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jun. de 2017.

MESQUITA, A. M. de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, M. G. de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MOREIRA, C. M. Os estágios de desenvolvimento da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 359-385, mai/ago, 2009.

MOREIRA, J. A. da S.; SILVA, R. V. da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 18 abr. 2016.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [online], v. 15, n. 44, p. 329-341, mai./ago., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Uma escola do tamanho do Brasil. In: GENTILI, P.; MCCOWAN, T. (Org's). **Reinventar a escolar pública: política educacional para um novo Brasil**. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAULO NETTO, J.. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PAULO NETTO, J. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

PEREIRA, A. C. da S. **Condições de funcionamento da escola do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação-Belém. Pará. UFPA. 2005.

PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente com intelectual reflexivo. **Motriz**, v.3, n. 01, junho/1997.

PIRES, M. F. C. Materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**. v. 1, n. 1, p. 83-93, 1997.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**. Número especial. (março de 2001).

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogias das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 1, Rio de Janeiro, p. 93- 114, mar. 2003.

RESENDE, V. A. D. L. de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores Alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2014.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

SANTOS, N. F. C. dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almejadas por docentes participantes**. 2015. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2015.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 41 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, Out. 2007a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____. Saviani: sobre os direitos de aprendizagem. **Nova Escola**, abril/2013b. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-demerval-saviani-direitos-aprendizagem-documento-mais-mesmo-739699.shtml>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan\abr. 2007b.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, L. D. S. da. **A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC**. 2015. Dissertação (Mestrado). UFPB/CE, João Pessoa, 2015.

SILVA, M. D. da. Fundamentos históricos da Escola Moderna e sua relação na formação de professores. In: JARDILINO, J. R. L.; MATOS, D. A. S.; SILVA, M. D. da (Orgs.). **Formação e políticas públicas na educação: profissão e condição docente**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SILVA, R. R. D. da; CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. M. D. da. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-126, mai./ago. 2009.

SIMIELLI, L. E. R. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de desenvolvimento d Educação (PDE). **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, p. 567-586, mai. /jun., 2013.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. BH, n 25, p. 5-17, Jan-Abr. 2004.

SOUZA, E. E. P. de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docente e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2015.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70p.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

XIMENES, S. B. A execução orçamentária da educação no primeiro mandato do governo Lula e suas perspectivas. In: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. **Insumos para o debate: financiamento da educação no Governo Lula**. São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2009.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA				
QUESTÕES NORTEADORAS	NÚCLEO COMUM	PERGUNTAS ESPECÍFICAS/INFORMANTES		
		GESTOR	ORIENTADOR DE ESTUDO	PROFESSOR ALFABETIZADOR
1 - Em que contexto se formula a proposta de formação docente contida no PNAIC, considerando o significado de qualidade da educação e o ideário pedagógico que tem subsidiado a formulação e implementação das políticas de formação docente nos últimos anos?	OBS: questão respondida pela construção do primeiro capítulo.	Xxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxx
QUESTÕES NORTEADORAS	NÚCLEO COMUM	PERGUNTAS ESPECÍFICAS/INFORMANTES		
		GESTOR	ORIENTADOR DE ESTUDO	PROFESSOR ALFABETIZADOR
2 – Qual a concepção de formação docente inscrita nos documentos que	OBS: questão respondida pela construção do segundo capítulo.	Xxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxx

orientam as práticas formativas do PNAIC?				
QUESTÕES NORTEADORAS	NÚCLEO COMUM	PERGUNTAS ESPECÍFICAS/INFORMANTES		
		GESTOR	ORIENTADOR DE ESTUDO	PROFESSOR ALFABETIZADOR
3 – Como se materializa a proposta de formação docente contida no PNAIC a partir das práticas formativas no âmbito do programa desenvolvidas pela a Secretaria Municipal de Educação de Cametá-Pá?	1 – Composição da coordenação municipal, orientadores de estudo e professores alfabetizadores.	1 – Com foi selecionada a coordenação municipal e professores-orientadores de estudo para atuarem no PNAIC? E como se deu a inserção dos professores alfabetizadores no programa?	1 – Como você foi selecionado para ser orientador de estudo no PNAIC?	1 - Como você foi mobilizado e inserido como professor alfabetizador no PNAIC?
	2 – Planejamento e organização da formação continuada no âmbito do PNAIC.	2 - Quais os primeiros encaminhamentos adotados para implementação das ações formativas do PNAIC no Município de Cametá-Pá?	2 - Qual a dinâmica de trabalho estabelecido para estudo, planejamento e organização das ações de formação do PNAIC? Que condições foram garantidas para isso?	2 – Que tipo de plano de trabalho era utilizado para conduzir os encontros formativos do PNAIC? nele o que era priorizado?

		3 - A proposta de formação do PNAIC foi elaborada tomando como referência a realidade educacional da rede? Ou foi um pacote que chegou pronto?	3 - Como eram definidos os objetivos, os conteúdos e as estratégias metodológicas para as formações? O que é priorizado para nortear tal definição?	3 – Você contribuía na definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias metodológicas a serem utilizadas na formação docente do PNAIC? Como estes chegavam às formações?
		4 - Qual a dinâmica de trabalho estabelecido para estudo, planejamento e organização das ações de formação do PNAIC? Que condições foram garantidas para isso?	4 - A formação docente do PNAIC determinava uma orientação metodológica a ser seguida pelo professor alfabetizador?	4 - A formação docente do PNAIC determinava uma orientação metodológica a ser seguida pelo professor alfabetizador?
	3 - Desenvolvimento dos encontros formativos.	5 - Quais foram os procedimentos adotados e as condições garantidas para o desenvolvimento dos encontros formativos do PNAIC?	5 - Como eram desenvolvidos os encontros formativos? Que atividades eram priorizadas?	5 - Como eram desenvolvidos os encontros formativos? Que atividades eram priorizadas?

		6 – Como eram desenvolvidos os encontros formativos?	6 - Como os cadernos de estudo eram utilizados nos encontros formativos? Além destes eram utilizados outros materiais de estudo?	6 - Como os cadernos de estudo eram utilizados nos encontros formativos? Além destes eram utilizados outros materiais de estudo?
		7 - Que materiais didáticos pedagógicos eram disponibilizados e utilizados nos encontros formativos do PNAIC?	7 - Durante a realização dos encontros formativos como era levado em consideração a prática docente desenvolvida pelo professor alfabetizador em sala de aula? Como isso ocorria?	7 - Durante a realização dos encontros formativos como era levado em consideração a prática docente desenvolvida pelo professor alfabetizador em sala de aula? Como isso ocorria?
		8- Como se dava a atuação do orientador(a) de estudo nos encontros formativos? E como se dava a participação dos professores alfabetizadores?	8- Como se dava sua atuação enquanto orientador(a) de estudo nos encontros formativos? E como se dava a participação dos	8- Como se dava a atuação do orientador(a) de estudo nos encontros formativos? E como se dava a participação dos professores alfabetizadores?

			professores alfabetizadores?	
	4 – Avaliação da experiência formativa do PNAIC em Cameté.	9 - O que você considera como aspectos negativos e positivos relacionados à implementação do eixo formação continuada no âmbito do PNAIC no município de Cameté-Pá?	9 - O que você considera como aspectos negativos e positivos relacionados à implementação do eixo de formação continuada no âmbito do PNAIC no município de Cameté-Pá?	9 - O que você considera como aspectos negativos e positivos relacionados à implementação do eixo de formação continuada no âmbito do PNAIC no município de Cameté-Pá?
		10 - Como você avalia a experiência formativa do PNAIC no município de Cameté-Pá?	10 - Como você avalia a experiência formativa no âmbito PNAIC no município de Cameté-Pá?	10 - Como você avalia a experiência formativa no âmbito PNAIC no município de Cameté-Pá?

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará – PPGEDUC/UFPA. Estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é analisar a concepção de formação docente prescrita na proposta de formação contida no PNAIC e sua materialização no contexto local mediante as ações efetivas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá-Pá.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de trinta minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador no fone (91) 992926334 e também nos contatos de e-mail: delci.furtado@yahoo.com.

Atenciosamente,

Delcilene Sanches Furtado
CPF: 745.865.642-53

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante
Fone: () _____
E-mail: _____

Local e data

