



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIO DA COSTA MURATA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
AVANÇOS A PARTIR DO PNAIC**

PORTO VELHO
2019

MÁRCIO DA COSTA MURATA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
AVANÇOS A PARTIR DO PNAIC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria.

**PORTO VELHO
2019**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

M972f Murata, Marcio da Costa.
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AVANÇOS A PARTIR
DO PNAIC / Marcio da Costa Murata. – Porto Velho, RO, 2019.
130 f.
Orientador(a): Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade
Federal de Rondônia
1.Alfabetização. 2.Conhecimentos. 3.Formação de Professores. 4.PNAIC.
5.Teoria e Prática. I. Faria, Wendell Fiori de. II. Título.

CDU 377.8

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

MÁRCIO DA COSTA MURATA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AVANÇOS A PARTIR DO PNAIC

Esta Dissertação foi julgada adequada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Porto Velho, 15 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Orientador/Presidente - UNIR

Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Membro Interno - UNIR

Prof^a. Dr^a. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Membro Externo - UFAC

Prof^a. Dr^a. Aparecida Luzia Alzira Zuin
Suplente - UNIR

*Dedico este trabalho
à minha família, que sempre me apoiou
nas escolhas e caminhos a percorrer;
aos amigos, pelos incentivos na caminhada.*

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

(NÓVOA, 1992)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, o Criador, pela sua infinita bondade, por conceder-me a vida, a saúde, as amizades e forças para a caminhada na vida acadêmica;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria, pelos momentos de orientações, paciência e compreensão em minha trajetória de busca de conhecimentos;

À minha família que, em respeito à minha busca por conhecimento, não mediu esforços para apoiar-me no dia a dia, compreendendo as minhas ausências;

Aos professores, desde o meu ingresso na vida escolar, porque sem eles como minha base na teoria e na prática eu não estaria aqui;

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação - UNIR, em especial à professora Rosângela França, pelos ensinamentos durante esta caminhada;

Aos amigos de Mestrado Acadêmico em Educação, pela nossa convivência, ajuda mútua e aprendizado;

Às professoras participantes da pesquisa e a todos os professores do município de Campo Novo de Rondônia, meu eterno agradecimento;

Aos amigos que me fortaleceram nas horas difíceis e nas horas de alegrias, Luciana Nobre, Maria Mendonça, Fabiano Aguiar, Graças Souza, Débora Feitosa, Thaís Bevilacqua;

Aos amigos de trabalho, por entenderem e acreditarem no meu sonho de alcançar mais uma etapa na minha vida;

Às professoras componentes da banca de qualificação e de defesa, Dra. Rosângela França, Dra. Ademárcia Costa e Dra. Aparecida Zuin;

Agradeço, em especial (em memória), ao mestre, professor, amigo, Padre Zenildo Gomes da Silva, pela alegria de me ensinar, aconselhar e apoiar na vida acadêmica.

LISTA DE FIGURAS

TABELAS:

Tabela 1: Anos iniciais do Ensino Fundamental.....	68
Tabela 2: Metas do Município de Campo Novo de Rondônia.....	68
Tabela 3: Projeções para Rondônia	69
Tabela 4: Projeções para Campo Novo de Rondônia	70
Tabela 5: Projeções para a Escola Municipal Tancredo Neves II	71

QUADROS:

Quadro 1: Perfil de formação das professoras participantes da pesquisa	79
Quadro 2: Perfil dos sujeitos	81

MAPAS:

Mapa 1 – Localização do município de Campo Novo de Rondônia-RO.....	86
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAS	Programa de Alfabetização Solidário
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROHACAP	Programa Especial de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública
PROLER	Programa Nacional de Incentivo a Leitura
PRÓ-Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCA	Toda Criança Aprendendo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL	16
3 A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA LDB DE 1996	25
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	30
3.2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NOS PROGRAMAS OFERTADOS PELO MEC	32
3.3 PRINCÍPIOS PRESENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC	40
4 CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO	48
4.1 O CICLO BÁSICO NO ESTADO DE RONDÔNIA.....	50
4.2 A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PNAIC.....	52
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PNAIC: UM NOVO OLHAR, UMA NOVA PRÁTICA	55
5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC: CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS.....	55
6 OS AVANÇOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PNAIC.....	67
6.1 AVANÇOS EM CAMPO NOVO DE RONDÔNIA.....	72
7 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO.....	74
7.1 MOTIVAÇÃO DO ESTUDO	74
7.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS, TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM.....	75

7.3 SUJEITOS DO ESTUDO	78
7.4 INSTRUMENTOS PARA O LEVANTAMENTO DOS DADOS	82
7.5 OBJETIVO GERAL, ESPECÍFICOS E PROBLEMA.....	83
7.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	84
7.7 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	85
7.8 O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	87
7.9 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	87
8 AS FALAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
8.1 CATEGORIA 1: CONHECIMENTOS TEÓRICOS ADQUIRIDOS	90
8.2 CATEGORIA 2: CONHECIMENTOS PRÁTICOS	94
8.3 CATEGORIA 3: CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	101
8.4 CATEGORIA 4: MELHORIA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	106
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES:	
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL DOS SUJEITOS	126
APÊNDICES B - QUESTIONÁRIO ABORDAGEM DA PESQUISA.....	128
APÊNDICES C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129

RESUMO

A presente Dissertação teve por objetivo analisar o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, investigando se as formações teóricas e práticas contribuíram na formação do professor alfabetizador. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Quanto aos procedimentos, foram utilizados recursos bibliográficos, documentais e trabalho de campo, desenvolvido em junho de 2018. A obtenção dos dados se deu através de questionários respondidos por quatro professoras alfabetizadoras que participaram do curso de formação continuada oferecido pelo PNAIC e trabalham em uma escola municipal na zona rural de Campo Novo de Rondônia. O percurso investigativo envolveu como eixo de discussão a formação docente, em especial a formação continuada como parte dos conhecimentos pedagógicos. A análise se baseia em autores que discutem a formação continuada de professores, como Alarcão (2005), Imbernón (2009), Schön (1992), Nóvoa (1992,1995), Pimenta (1999), Ribeiro (2006), Tardif (2002), e autores que fundamentam a alfabetização, como Emília Ferreiro (1999), Paulo Freire (2001), Ana Teberoski (1985). Quanto à metodologia, fundamenta-se em Bogdan e Birklen (1994), Bardin (2011) e Barbour (2009), entre outros. Os dados foram analisados e interpretados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo, com técnica categorial *a priori*, em quatro categorias (i) conhecimentos teóricos adquiridos; (ii) conhecimentos práticos; (iii) conhecimentos teóricos e práticos; (iv) melhoria no processo de ensino e de aprendizagem. A análise das falas das professoras evidencia que a formação continuada trouxe novos conhecimentos teóricos e práticos, com grandes avanços para a formação de professores alfabetizadores, contribuindo, assim, no ensino e na aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos demonstram que a formação continuada precisa ser permanente, visto que os sujeitos participantes da pesquisa avançaram nos conhecimentos teóricos e práticos na alfabetização. Conclui-se que as políticas educacionais para a alfabetização devem continuar com programas de formação permanente para professores alfabetizadores, proporcionando a construção de novos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao seu desenvolvimento profissional. Assim, é possível atingir uma educação de qualidade no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização. Conhecimentos. Formação de Professores. Alfabetização. PNAIC. Teoria e Prática.

ABSTRACT

The aim of this dissertation was to analyze the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), investigating whether the theoretical and practical training contributed to the formation of the literacy teacher. It is a descriptive, qualitative and applied research. In terms of procedures, bibliographic, documentary and resources were used, and a fieldwork developed in June 2018. The data were obtained through questionnaires answered by four literacy teachers who participated in the continuing education course offered by the PNAIC and work in a municipal school in the rural area of Campo Novo de Rondônia. The research course involved teacher training, especially continuing education as part of the pedagogical knowledge. The analysis is based on authors who discuss the continuing education of teachers, such as Alarcão (2005), Imbernón (2009), Schön (1992), Nóvoa (1992,1995), Pimenta (1999), Ribeiro (2006), Tardif) and authors who base literacy, such as Emilia Ferreiro (1999), Paulo Freire (2001), Ana Teberoski (1985). The methodology is based on Bogdan and Birklen (1994), Bardin (2011) and Barbour (2009), among others. The data were analyzed and interpreted from the perspective of Content Analysis, with a *a priori* categorial technique, in four categories (i) acquired theoretical knowledge; (ii) practical knowledge; (iii) theoretical and practical knowledge; (iv) improvement in the teaching and learning process. The analysis of teachers' statements shows that continuing education has brought new theoretical and practical knowledge, with great advances in the training of literacy teachers, thus contributing to the teaching and learning of students. The obtained results demonstrate that the continuous formation needs to be permanent, since the participants of the research advanced in the theoretical and practical knowledge in literacy. Therefore, educational policies for literacy should continue, with ongoing training programs for literacy teachers, providing the construction of new theoretical and practical knowledge necessary for their professional development. Thus, it is possible to achieve quality education in Brazil.

Keywords: Literacy. Knowledge. Teacher training. Literacy. PNAIC. Theory and practice.

1 INTRODUÇÃO

O desejo de pesquisar a formação continuada de professores alfabetizadores encontra-se respaldado em minha trajetória profissional, pois, ao entrar na escola como educador, notei, no dia a dia da sala de aula, a necessidade de buscar melhorias na minha formação profissional. As experiências adquiridas com as formações continuadas, enquanto professor do Ensino Fundamental, também me trouxeram a vontade de compreender, através da pesquisa, as contribuições para os conhecimentos dos professores alfabetizadores advindas da formação continuada.

Inicia-se, aqui, minha trajetória na docência e na vida de educador. Nasci em Rondônia no ano de 1974, ainda Território Federal¹ (1943 a 1981), na atual BR 364. Antes mesmo de completar um ano de idade, fomos (minha família e eu) morar em Campo Novo, distrito de Porto Velho. Com a idade de sete anos ingressei na escola particular. Meu pai trabalhava em uma mineradora de cassiterita e sempre me dizia que eu era um privilegiado por ter a oportunidade de estudar em uma boa escola, oportunidade que meus amigos, filhos de seringueiros, garimpeiros e madeireiros não tiveram.

Ao terminar o primário, em 1985, tive que tomar a primeira decisão de vida, pois não havia mais oportunidade de estudo para que eu pudesse continuar naquela escola, em que só era oferecido o primário (primeira a quarta série). Eu tinha duas opções: poderia ficar em Campo Novo e esperar, um dia, o oferecimento das outras séries (de quinta a oitava série do ensino de 1º grau) ou ir morar na cidade de Ariquemes, onde essas séries já eram ofertadas. Mesmo com pouca idade e não sabendo direito o que fazer, disse ao meu pai que queria ir estudar. Logo, ele conseguiu que eu morasse na casa de uma família amiga.

Em Ariquemes, prossegui meu Ensino Fundamental e, quando o concluí, precisei mudar novamente de escola, pois o Ensino Médio era oferecido em outras três grandes escolas na cidade. Nesse tempo, tínhamos o segundo grau (hoje Ensino Médio) profissionalizante com os cursos de Magistério, Contabilidade, Técnico Agrícola, além do ensino regular (chamado de Formação Integral). Mesmo

¹ Território Federal do Guaporé – denominação antiga do Estado de Rondônia, desmembrado do Estado do Amazonas e do Estado do Mato Grosso em 13 de setembro de 1943; somente em 1956 passou a se denominar Território Federal de Rondônia, pela Lei nº. 2731, de 17 de fevereiro de 1956.

querendo já sair do segundo grau com uma profissão, mais uma vez tive que fazer uma nova opção de vida, devido ao trabalho - visto que eu já morava sozinho e me sustentava - e os cursos profissionalizantes dependiam de tempo para realização dos estágios, do qual eu não dispunha. Então, entrei no Curso Normal, no período noturno, como todo trabalhador que não tem escolha.

Tempos depois, já em 1997, voltei a morar em Campo Novo de Rondônia, então município, e o primeiro emprego que consegui foi um contrato de professor emergencial (pelo sistema Consolidação das Leis de Trabalho – CLT) na rede estadual e, meses depois, também na rede municipal. Nesse período, eu tinha somente o Nível Médio, contudo, mesmo sem formação para lecionar, fui contratado devido à falta de professores formados em Nível Superior ou mesmo com o curso de Magistério.

Aprendi a produzir o planejamento de aulas e aplicações das disciplinas com outros professores das escolas, na maioria formados somente em Magistério. Nesse período, consegui entrar, via concurso, na rede municipal de educação. Naquela época não era exigida a formação específica. Então, nos foi ofertado o Programa de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública Estadual e Municipal de Rondônia - PROAHCAP. Para o município de Campo Novo, a universidade só oferecia o curso de Pedagogia, no qual ingressei e iniciei, juntamente com outros professores de Campo Novo e de Buritis, realizando as aulas presenciais neste último município, por oferecer mais estrutura.

Formei-me no ano de 2007 e, no mesmo ano entrei em uma especialização, com intuito de abrir mais o leque de possibilidades de entrada em um concurso público. Fiz o curso de Gestão Integradora, que englobava supervisão, orientação e gestão, enquanto continuava trabalhando como professor nas escolas. Passei por diversas propostas de ensino, como escolas multisseriadas, escola multisseriada com método das escolas ativas, escolas polos de zona rural com método de eliminação de disciplina (devido à falta de professor e por ser local de difícil acesso), acompanhando, assim, cada mudança nos currículos ou nos novos planos de governos.

Mesmo já concursado na área de formação, ainda necessitava melhorar meus conhecimentos. Entrei novamente na universidade, para fazer um curso experimental da Universidade Aberta do Brasil - UAB, em Biologia, pela UNIR. Após

quatro anos, formei-me e desejava entrar em um Mestrado na área da Biologia. Nesse período, procurei uma área para fazer um projeto e tentar a vaga pela universidade. Ao mesmo tempo, amigos tentavam vagas na área de Educação. Então, me reuni com um grupo que estava fazendo projetos e estudos para tentar a vaga e também busquei entrar no Mestrado em Educação. Em 2016, após realizar todas as etapas de concorrência, fui classificado e matriculado no referido mestrado, na linha de Formação de Professores.

Na trajetória de vida de professor, passei por várias formações continuadas, desde os PCN (1997), PROFA (2001), Pró-Letramento (2008) e o atual PNAIC (2012). Além disso, acompanhei outros professores na sua carreira de estudos, desde o Proformação (1999), para que chegassem ao Nível Superior. Atualmente, existe uma facilidade maior para se chegar ao Nível Superior (caso das faculdades a distância, por exemplo); contudo, formar-se como professor continua a ser algo que exige determinação, mais ainda para ser um professor alfabetizador.

Ao longo da minha trajetória no Ensino Fundamental, muitas indagações surgiram e muitas ficaram sem respostas, o que me motivou a ampliar os meus conhecimentos, a buscar entender o processo de formação do professor alfabetizador. Diante dessa vivência, inquietei-me no sentido de conhecer melhor as experiências adquiridas pelo professor na formação continuada.

Assim, este trabalho se volta para analisar se a formação continuada ofertada no PNAIC proporcionou aos docentes a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador. A pesquisa tem como tema a Formação Continuada de Professores: avanços a partir do PNAIC, buscando investigar o seguinte problema: a formação continuada ofertada pelo PNAIC proporcionou a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador de Campo Novo de Rondônia?

A presente Dissertação está estruturada da seguinte maneira:

Na introdução, relato a minha trajetória de vida e os anseios, ao longo da carreira, que me fizeram chegar à questão de pesquisa: em que medida a formação continuada ofertada no PNAIC proporcionou a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador? Tal questão se desdobrou em outros quatro questionamentos: Quais

os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação continuada do PNAIC? Em que consistiram os conhecimentos práticos trabalhados na formação do PNAIC? Os conhecimentos teóricos e práticos atenderam às necessidades da prática alfabetizadora? Em que sentido houve melhoria no processo de ensino e de aprendizagem a partir da formação no PNAIC?

Na segunda seção, trato da formação docente, à luz das teorias de autores que discutem a formação continuada.

Na terceira seção, apresento o quadro teórico sobre a formação de professores da alfabetização no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, legislação e política de formação e alfabetização.

Na quarta seção, discorro sobre o Ciclo Básico de Alfabetização, chegando até o Estado de Rondônia e ao município de Campo Novo de Rondônia, bem como sobre a implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Na terceira seção, discorro sobre a implantação do Programa de Formação para Professores Alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Na quinta seção, abordo os possíveis conhecimentos produzidos na formação continuada a partir da formação do PNAIC.

Na sexta seção, analiso os avanços do PNAIC e seus possíveis resultados na melhoria da alfabetização, trazendo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2017).

Na sétima seção, apresento o estudo empírico da pesquisa, de caráter descritivo com abordagem qualitativa, e os sujeitos do estudo, professoras alfabetizadoras de uma escola na zona rural do município de Campo Novo de Rondônia, com o objetivo de analisar se a formação continuada ofertada no PNAIC proporcionou-lhes a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador.

Na oitava seção, analiso as falas das professoras, aplicando a Análise de Conteúdo, a partir de categorias, de acordo com Bardin (2011).

Concluo a Dissertação, informando os resultados obtidos na pesquisa e as possibilidades de melhorias no município de Campo Novo de Rondônia com a formação de professores alfabetizadores.

2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

O objetivo desta seção é refletir sobre a formação do professor alfabetizador, para analisar se a formação continuada ofertada no PNAIC proporcionou a esse profissional a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho.

Tendo em vista a questão *Quais conhecimentos são consolidados a partir da formação continuada do PNAIC?*, emerge o entendimento de que as práticas de ensinar, construídas através da reflexão crítica e da valorização do trabalho coletivo, devem ser consideradas horizontes nos processos formativos dos professores. Nesse contexto, ao valorizarmos a articulação entre a teoria e a prática na formação continuada, reconhecemos a importância dos conhecimentos da experiência e da reflexão para a melhoria da formação docente.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, os debates sobre formação docente apontam aspectos importantes referentes às necessidades formativas dos professores, tomando como referência a cotidianidade da escola e, mais precisamente, da sala de aula. Além disso, nas discussões atuais sobre essa questão, é quase consenso que elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores - juntando a teoria e a prática - é primordial para a melhoria da educação.

É importante realizar programas específicos para a formação continuada de professores e oportunizar a reflexão sobre a maneira como concebem suas práticas, possibilitando a construção de conhecimento a partir da própria experiência, e reconhecer que a formação inicial não é o único espaço no qual os docentes aprendem sobre a profissão. Contudo, é relevante considerar que essa formação representa um momento fundamental e singular de um longo aprendizado profissional.

De acordo com Nóvoa (2008), todo processo de formação implica em alguma aprendizagem, indicando que o aprender algo que não se sabia, um conceito, uma capacidade de explicar e transformar a aprendizagem, só é formativo quando transforma aquele que aprende, fato que também implica na atuação profissional, incidindo no processo metodológico e formativo do aluno.

Conforme o autor citado, a formação inicial representa um espaço no qual o professor vivencia questões preliminares do exercício profissional e, desse modo, há de ser reconhecida como basilar na trajetória para a construção dos conhecimentos teóricos e práticos dos docentes. Considerar esse aspecto significa, por um lado, avançar na busca de superação das propostas formativas centradas na racionalidade instrumental ou tecnocrática; por outro lado, implica na valorização do imbricamento teoria/prática como possibilidade de se efetivar a formação de docentes críticos e, sobretudo, criativos, que sejam capazes de implementar na sala de aula os conhecimentos apropriados.

Trata-se, então, de considerar que a aula encerra uma complexidade inerente à sua natureza, implicando na mobilização de diferentes conhecimentos e envolvendo não somente a transmissão de conteúdo, mas exigindo do professor a construção de múltiplos conhecimentos para dar conta das diferentes situações e de diferentes dilemas que surgem no desenvolvimento da prática de alfabetização (NÓVOA, 1992).

O professor, ao longo de sua atuação como docente em sala de aula, vai construindo significados e conhecimentos sobre sua prática e, igualmente, reposicionando seus processos formativos, elaborando diferentes estratégias e metodologias para responder às exigências colocadas pela prática. Esse processo de construção de estratégias e de reposicionamento dos processos formativos poderia, dinamicamente, conduzir o professor na mobilização e na (re)construção de conhecimentos. Segundo Nóvoa (1992),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 57).

No entanto, os conhecimentos não somente passam a ter validade depois do curso de graduação, mas, sim, começam com as experiências do tempo de aluno, quando, mesmo somente observando seus professores, o futuro docente é capaz de refletir sobre os diferentes tipos e formas de ensinar e, em algum momento, identificar o professor e suas experiências no ensino.

O processo de ensino, portanto, tem como um dos suportes os vários conhecimentos provenientes da formação dos docentes, que se vinculam à formação inicial na graduação e estão aliados aos conhecimentos da experiência pessoal e da prática docente, constituídos de múltiplos conhecimentos necessários para a alfabetização.

Assim, o processo de formação inicial do professor se fundamenta nas diferentes teorias relativas ao ensinar e ao aprender, mas, sobretudo, deve oportunizar o conhecimento e, também, a vivência de situações concretas de sala de aula, promovendo a integração da teoria com a prática. De acordo com Mello (2004),

[...] Conhecer a aprendizagem em determinada área e articulá-la como os princípios gerais da aprendizagem; selecionar, organizar e distribuir o conteúdo no tempo, estabelecendo sequência, ordenamento, séries de conceitos e relações, etapas de análise, síntese e avaliação formativa com as características dos alunos; selecionar materiais e mídeas pelos quais os conteúdos serão apresentados; selecionar e aplicar técnicas e estratégias de ensino; relacionar a teoria com a prática através de estratégias de ensino; promover permanente construção de significados dos conhecimentos com referência à sua aplicação; pertinência em situações reais, relevância, validade para análise e compreensão de fatos da vida real (MELLO, 2004, p. 3).

O autor sugere que, ao conhecermos a aprendizagem, podemos seguir alguns passos para melhor articular essa construção e muitas outras percepções. E a partir do momento em que o professor estiver inserido em um meio vivo, cheio de iniciativas, de troca e de buscas, fará parte do ambiente educativo.

No contexto específico do trabalho pedagógico alfabetizador, o professor vem dialogando com diferentes e inusitados desafios propiciados pela vivência da prática docente. Esses desafios, de natureza complexa e variada, conduzem o professor na construção de conhecimentos e de ações para atender às necessidades oriundas do fazer pedagógico. Esse fazer está intrinsicamente relacionado ao processo de construção de conhecimentos suscitado na formação inicial, mas continua, incessantemente, na ação do professor em sala de aula, numa relação formação-reflexão-ação-formação. Segundo Alarcão (2005),

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma

forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Nesse sentido, o professor é capaz de pensar sobre sua prática, trabalhar com a teoria e melhorar a prática do dia a dia em sala de aula.

A rotina do docente alfabetizador exige domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar,² vinculados, principalmente, ao processo de formação inicial e teórico, bem como ao aprender, que denota os conhecimentos experienciais³ dos professores e o aprofundamento na prática docente. Também requer conhecimentos específicos⁴ sobre o processo de aquisição da língua escrita, os quais preconizam Ferreiro e Teberosky (1985).

É importante considerar, no entanto, que o professor recém-formado se sente, quase sempre, ainda despreparado para conduzir uma sala de aula ou trabalhar diretamente com a alfabetização. Geralmente suas aflições estão na prática pedagógica e na experiência do dia a dia. É comum o professor tentar aplicar em sua prática a teoria apreendida no seu curso de formação, mas nem sempre o resultado é o esperado, pois surgem dúvidas e, às vezes, insegurança. Pimenta (2002) comenta que:

Os professores, depois de passarem pelo curso de formação, vão para as escolas e lá se defrontam com a realidade na qual eles, têm de mobilizar, além de seus conhecimentos adquiridos no curso, uma

²Tardif (2002) ressalta que o saber docente é plural e é constituído por outros saberes, destacando-se os saberes profissionais, ou seja, aqueles aprendidos nas universidades; os saberes disciplinares, ligados aos saberes pedagógicos; os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos escolares; e os saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano.

³Tardif (2004). São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2004, p. 38).

⁴Garcia (2013) define que é preciso ter distintos saberes presentes na formação do professor (experiência, conhecimento específico, prática didático-pedagógica).

experiência para dar conta de construir seu saber docente. Eles se deparam com o permanente desafio traduzido naquela velha e mal colocada questão de que, na prática, a teoria é outra (PIMENTA, 2002, p. 9).

Nessa visão, não poderá haver um distanciamento entre teoria e prática. O ideal é que o professor invista na formação continuada, para ajudá-lo nas dificuldades enfrentadas.

Assim, a articulação teórico-prática e o trabalho docente devem ser estimados como eixo integrador e articulador da formação do educador, de maneira a constituir a união dos âmbitos mencionados, sem perder de vista o contexto social em que se realiza a atividade docente.

Nóvoa (2005) salienta que ensinar não é tarefa simples, porque requer, além do domínio do conhecimento específico, o conhecimento do contexto mais amplo, em face das incertezas e conflitos que emergem na cotidianidade da sala de aula; todavia, é uma busca de alternativas e novos métodos para resolver os conflitos.

Para alguns professores alfabetizadores, ensinar a ler e a escrever é um grande e complexo desafio, visto que a formação inicial se concretiza sem tomar como referência a prática na vida escolar. Não basta só o conhecimento da teoria e da prática, mas as experiências contam muito para o trabalho com a alfabetização, principalmente se romper com o processo mecânico de aquisição da leitura e da escrita.

Devemos considerar, ainda, que os conhecimentos relativos à alfabetização, privilegiados no curso de formação inicial, nem sempre contemplam aspectos característicos à natureza do processo de formação de professor para a alfabetização. Em alguns cursos de formação de professores, a temática da alfabetização não é tratada e algumas matrizes curriculares não contemplam a disciplina de alfabetização.

Em alguns cursos de Pedagogia, o estágio em sala de aula - para que o aluno entenda como funciona a metodologia na prática - pouco trabalha a prática docente e dá pouca importância à prática na alfabetização. Via de regra, o estágio é somente para cumprir a matriz curricular do curso. Diferente do que ocorre no curso de Medicina, por exemplo, que está mais organizado com seus conselhos, de modo

que o futuro médico aprende com a prática e com a observação dos conhecimentos adquiridos no acompanhamento do médico instrutor.

Alguns cursos de formação de professores exigem apenas um relatório de observação do professor titular, não privilegiam metodologias de ensino e não trabalham diretamente a alfabetização com o aluno aprendiz. Nesse caso, não há prática nem experiências consolidadas para uma apropriação do conhecimento .

Martelli e Manchope (2004) afirmam que, no Brasil, a discussão em torno da criação de um curso de Pedagogia só veio à tona a partir da década de 30 do século XX, período em que existia uma grande discussão em torno da educação. O curso de Pedagogia foi instituído em 04 de abril de 1939, pelo Decreto Lei nº 1.190, que criou a Seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, a qual tinha por finalidade, dentre outras, preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

Vale destacar que, em tempos anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, a formação de professores para as séries iniciais era feita pelo curso de Magistério⁵, equivalente ao Ensino Médio, com uma carga horária preparatória prática. No entanto, após quase 22 anos da LDB de 1996, não mais é possível atuar como professor, através de concurso público, sem a formação em Nível Superior. A LDB, Lei 9.394/1996, estabelece que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL,1996, p. 24)

⁵Magistério - Habilitação Específica para o Magistério - HEM: curso no âmbito do ensino profissionalizante do segundo grau; o aluno concluiu o segundo grau habilitado para lecionar nas séries iniciais do primeiro grau (Ensino Fundamental).

Nesse entendimento, o município de Campo Novo de Rondônia adotou, a partir da LDB de 1996, nos seus editais para concurso público⁶, o critério de que, para o ingresso na rede municipal de educação, os professores devem ser habilitados em Nível Superior, a fim de atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental até o quinto ano.

No município de Campo Novo de Rondônia, a partir do ano de 2008, todos os professores são formados em Pedagogia, cumprindo a LDB 9394/96 que, em seu Art. 62, determina que a formação docente para atuar na Educação Básica deverá ser feita em Nível Superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena e que os municípios, a partir da homologação da lei, teriam um prazo de dez anos para adequar todos os profissionais concursados, capacitando aqueles que ingressaram sem esse nível.

A partir de 2002, em Campo Novo de Rondônia, foi exigida de todos os profissionais professores contratados por concurso público, via editais, a habilitação em Nível Superior e os contratados anteriormente ingressaram, no mesmo ano, no curso de Pedagogia oferecido pela UNIR, no programa denominado PROHACAP⁷, obedecendo a LDB de 1996.

A oferta do curso pelo programa de formação PROHACAP no município de Campo Novo de Rondônia foi somente na área de Pedagogia, oferta guiada pelo levantamento das necessidades de cursos da cidade. Tal levantamento apontou um grande número de professores leigos, ou seja, sem formação em Nível Superior, que estavam trabalhando nas escolas rurais multisseriadas, a maioria na zona rural do município. Outro fator que contribuiu para a não oferta de outros cursos foi a responsabilidade do município em oferecer a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que implica em uma necessidade de contratação de um grande número de pedagogos. Ao todo, houve matrícula de 80 servidores da rede municipal de ensino do município de Campo Novo de Rondônia no PROAHACAP, dos quais 74 concluíram a licenciatura em Pedagogia.

⁶Concurso Público para Professor do Ensino Fundamental Licenciatura em Pedagogia. Edital 03/2016.

⁷PROHACAP - Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos. Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

A partir do ano de 2007, o município de Campo Novo de Rondônia passou a ter, em seu quadro efetivo, atuando nas turmas de alfabetização, professores habilitados em Pedagogia. As políticas públicas para a educação consideraram a necessidade de oferecer cursos de formação continuada para esses profissionais, pois muitas mudanças foram e estão surgindo a cada tempo, como diz Mussi (2007):

O caráter complexo e dinâmico da profissão docente no contexto contemporâneo apresenta novos desdobramentos para o campo da educação e da universidade, bem como para a formação e prática de seus professores, por exigir que considerem, entre outros aspectos, a importância dos avanços tecnológicos e, ao mesmo tempo, contribuam para o processo de superação da lógica da racionalidade técnico-científica que muito já fragmentou e hierarquizou os espaços–tempos–conhecimentos e sujeitos em suas diversas formas de prática social (2007, p. 40).

A partir do que defende o autor, a oferta de uma formação que vincula a teoria e a prática contribui para melhorar a contínua formação dos professores, para que possam repensar sua atuação na sala de aula, bem como os desafios que enfrentam, a fim de atender às exigências do contexto atual, levando em conta as mudanças aceleradas no mundo do trabalho, social e econômico.

Tendo em vista esses aspectos, a formação continuada, conforme concebemos neste trabalho, traz o conceito da prática reflexiva⁸, que implica uma organização crítica do professor, capaz de pensar a própria formação, para que seja engajada a partir de uma reflexão a respeito dos estudos e práticas desenvolvidas no processo de formação consolidado no PNAIC.

A reflexão sobre a ação, para Schön (1992), está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão na ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. Em outras palavras, ela acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisar retrospectivamente, e o olhar posterior sobre a ação realizada ajuda o professor a perceber o que aconteceu durante a ação e como os imprevistos ocorridos foram resolvidos.

⁸Prática Reflexiva - para Donald Schön (1992), na sua teoria de prática reflexiva, a formação de um profissional reflexivo divide-se em três idéias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Diante disso, entendemos que não existe conhecimento pronto, acabado, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Quando olhamos e pensamos sobre o fazer na formação continuada, estamos diante de um processo de compreensão, avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas, que denota a compreensão da necessidade de formação permanente do professor.

A formação docente, naturalmente, é um processo permanente e contínuo no qual o professor passa pela teoria e pela prática, numa relação com a formação inicial, com a formação contínua de conhecimentos, descobertas e aprendizados. Essas mudanças acontecem durante a formação continuada, quando o professor alfabetizador passa, de forma crítica, a observar sua ação e reflexão, repensando os seus meios e métodos de ensino.

Considerando a ideia de formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino do professor alfabetizador, apresentamos, na seção a seguir, a formação dos professores alfabetizadores no Brasil, após a LDB de 1996, visto que a formação dos profissionais do ensino sofreu muitas mudanças com a nova Lei e Resoluções que a acompanham. A atual LDB prevê formação de professores também em cursos normais superiores, formação pedagógica para bacharéis e formação em serviço - a educação continuada. Além disso, a LDB estabeleceu diversos programas para a formação de professores.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA LDB DE 1996

O objetivo desta seção é indicar dados da alfabetização e sua importância dentre as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, evidenciando que a formação dos profissionais do ensino sofreu muitas mudanças com a nova LDB e com as Resoluções que a acompanham. Anterior a essa reforma, havia duas modalidades de formação para professores: a do magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior. Com a LDB essas modalidades foram ampliadas com oportunidades de formações continuadas, além da formação de professores em cursos normais superiores e formação pedagógica para bacharéis.

A realidade do ensino brasileiro está longe de ser o almejado e o analfabetismo ainda atinge adultos e crianças. Conforme dados do IBGE (2018), o Brasil tem 11,8 milhões de analfabetos, contingente que representa 7,2% da população entre 15 anos ou mais de idade. A maior concentração de analfabetos é de sujeitos com 60 anos ou mais e, principalmente, residentes na região nordeste. A pesquisa mostra, ainda, que a taxa de analfabetismo cresce na medida em que são consideradas faixas etárias mais elevadas da população. Entre pessoas com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo chega a 20,4%. Isso equivale a 6 milhões de pessoas.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) previa a redução da taxa de analfabetismo para 6,5% em 2015 e a erradicação do analfabetismo ao final de 2024. Sem o cumprimento da meta intermediária, a erradicação do analfabetismo nos próximos anos torna-se uma possibilidade cada vez mais distante

Essa mesma pesquisa do IBGE mostra que metade da população brasileira na faixa de 25 anos ou mais de idade não completou o Ensino Médio, o equivalente a 66,3 milhões de pessoas. Os dados do IBGE mostram que somente 76% dos jovens concluíram o Ensino Fundamental e 56,7% concluíram o Ensino Médio. Ao ingressar no processo de escolarização, uma parte dessa população conclui os estudos com conhecimentos modestos de leitura e escrita. Embora Castro (2009) aponte que no Brasil ocorreram importantes avanços na ampliação a todos os níveis e modalidades educacionais, chegando a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, o analfabetismo ainda é uma realidade em nosso país.

Os censos de 2000 e 2010 revelam que os índices de analfabetismo tiveram uma diminuição, no entanto, os números ainda são preocupantes, “atingindo cerca de 25% das crianças até 8 anos no Nordeste, 27% no Norte, 9% no Centro-oeste, 8% no Sudeste e 5% no Sul” (Censo IBGE, 2010, *apud* BRASIL, 2012a).

Diante desse cenário, “para o MEC, a formação continuada de professores como política nacional é componente essencial” (BRASIL, 2016, p. 3), pois, para modificarmos a realidade do ensino brasileiro, os professores devem apresentar uma formação adequada, que permita o aprimoramento de sua prática pedagógica.

A preocupação com a formação continuada dos professores brasileiros “cresceu consideravelmente a partir dos anos de 1990” (KLEIN, GALINDO e D’AGUA, 2016, p. 131), impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual atribuiu à União, aos Estados e aos Municípios o dever de criar e desenvolver programas de valorização profissional dos professores, promovendo, assim, a formação inicial, formação continuada e capacitação dos docentes, conforme dispõe o parágrafo primeiro do Art. 62: “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Por meio da promoção de formação continuada, pretende-se contribuir com a diminuição do índice do analfabetismo.

No Brasil, conforme o IBGE (2016), quase 70% dos que possuem nível superior não conseguem ser proficientes na leitura e escrita, não demonstram habilidade e competência na leitura e na produção de texto; na sua maioria, sabem somente decodificar letras, palavras e períodos curtos. Percebe-se uma enorme dificuldade de contextualização e compreensão, sobretudo, em interpretar de uma forma mais reflexiva.

Embora os números apresentados pelas pesquisas realizadas por entidades que medem o nível de alfabetização do Brasil mostrem que, ano a ano, o brasileiro abandona o *status* de analfabeto, o analfabetismo funcional⁹ parece que caminha na

⁹Analfabetismo funcional é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

contramão dessa evolução, com números cada vez maiores de brasileiros sem o domínio da leitura e da escrita.

O conceito de analfabetismo funcional está relacionado às condições daqueles que sabem ler e escrever, porém não desenvolveram a capacidade de interpretar textos simples. A quantidade de analfabetos funcionais existentes no Brasil é alarmante; conforme dados do Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF (2018), 13% daqueles que chegam ou concluem o Ensino Médio podem ser caracterizados como analfabetos funcionais. Por outro lado, apenas um terço (34%) das pessoas que atingem o Nível Superior podem ser consideradas proficientes¹⁰, segundo a escala do INAF.

Para Moraes (2009), não é difícil nos depararmos com pessoas que, mesmo sendo “alfabetizadas”, não conseguem compreender mensagens simples, como uma carta, um aviso, um anúncio de jornal. Compreensão envolve muito mais que decodificação.

Levando em consideração o conceito de analfabetismo funcional, e seguindo a linha de pensamento de Ribeiro (2006), percebemos que a educação necessita de maior atenção. Nas palavras do autor,

É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita. A questão não é mais apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o alfabetismo, ou seja, com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social (RIBEIRO, 2006, p. 2).

Ribeiro (2006) aponta em direção à qualidade da educação, garantindo aos alunos o desenvolvimento de competências como leitura, escrita e raciocínio lógico.

¹⁰ Proficiente é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes.

Contudo, é necessário que ocorram mudanças significativas na base da educação e no acompanhamento da sociedade. Não basta somente adotar novas metodologias a cada publicação de dados estatísticos de resultados, ainda ruins, do analfabetismo funcional. Sobre isso, Ribeiro (2006) afirma que:

Os dados sobre o alfabetismo funcional confirmam que a Educação Básica é o pilar fundamental para promover a leitura, o acesso à informação, a cultura e a aprendizagem ao longo de toda a vida. [...] é preciso também reconhecer que os resultados da escolarização em termos de aprendizagem ainda são muito insuficientes e que um eixo norteador para a melhoria pedagógica na Educação Básica deve ser o aprimoramento do trabalho sobre a leitura e a escrita. É preciso superar a visão de que esse é um problema apenas dos professores alfabetizadores e dos professores de Português [...]. Finalmente, é preciso reconhecer que a promoção do alfabetismo não é tarefa só da escola (RIBEIRO, 2006, p. 3).

Compreendemos que alguns professores têm investido em diferentes metodologias para recuperar as dificuldades de seus alunos e, conseqüentemente, diminuir os índices de analfabetismo funcional existentes. Dessa maneira, concluímos que os índices de analfabetismo no Brasil vêm diminuindo com o passar dos anos, no entanto, ainda há muito a se fazer pela educação, para que os índices de analfabetos e analfabetos funcionais sejam modificados. Silva (2003, p. 13-14) faz a seguinte reflexão:

Para mim, de nada valem ou adiantam políticas educacionais e as diretrizes curriculares mais avançadas, se elas não levarem em conta, não contemplarem criticamente a situação real e concreta da vida dos professores. Sem investimentos econômicos, sem salários condignos, sem infraestrutura, sem programas de formação continuada, voltados aos profissionais da educação, quaisquer tentativas de mudança e transformação são impossíveis de vingar no cotidiano das escolas, onde a educação escolarizada efetivamente acontece e se realiza.

Observamos que investir na educação e na modernização das escolas, assim como na carreira do professor, pode melhorar a alfabetização dos alunos. O Governo Federal e outras instituições de pesquisa e ensino, através de políticas educacionais e embasamento metodológico, buscam estratégias que contribuam

para a formação do professor, com vistas a desenvolver a alfabetização na perspectiva do letramento¹¹, e para a prática pedagógica do professor alfabetizador.

No intuito de contribuir para a erradicação do analfabetismo, foram criados programas de formação dos professores como, por exemplo: o Programa de Alfabetização Solidária - PAS (1997); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2001); o Pró-Letramento (2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012), instituídos pelo Governo Federal em nível nacional. É importante destacar que o PNAIC (2012) é um programa ainda vigente em 2018. Tais programas procuraram promover a formação continuada e/ou a capacitação dos professores para atuar na alfabetização em todo o território brasileiro.

No entanto, a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. Nesse caso, a alfabetização é um processo complexo em que o professor precisa ter uma boa formação teórica que fundamente a construção de uma prática pelo conhecimento e habilidades desenvolvidas ao longo da vivência com seus alunos.

Assim, podemos entender que, para o professor ser alfabetizador, precisa buscar o conhecimento por meio das experiências, constituídas no exercício da prática cotidiana da profissão, que lhe permitem cumprir a função de alfabetizar seus alunos, numa ação de ensinar a aprender a ler e a escrever para que sejam proficientes, como preconiza Paulo Freire (1988).

Sob essa ótica e considerando os programas PROFA (2001), Pro-Letramento (2008) e PNAIC (2012), voltados aos professores, apresentamos, na seção seguinte, as melhorias na qualidade da formação continuada do professor, com a junção da teoria e da prática nos conhecimentos pedagógicos.

¹¹A definição mais difundida é apresentada por Magda Soares: "Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita".

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A qualidade da educação é algo que vem sendo discutido constantemente na sociedade brasileira, principalmente após a criação do IDEB, em 2005. Atualmente, muito se defende a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática, de modo que se produzem muitos programas no intuito de melhorá-la.

Diante dessa situação, o professor tem sido questionado sobre a qualidade de sua formação e, conseqüentemente, de sua prática docente. Nesse cenário, surge a necessidade de formação continuada, que deverá ser permanente, resultando na criação de políticas públicas voltadas para a formação do professor, no âmbito teórico e na perspectiva da prática. Segundo Alarcão (2005),

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Nesse entendimento, o professor, como profissional reflexivo, interage com os alunos e é capaz de pensar sobre a sua prática, evidenciando a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula à realidade e à necessidade dos educandos.

Quando o governo trouxe os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1999) - e com os debates dos estudiosos centrados na publicação do estudo de Emília Ferreiro - deu-se início à mudança de foco do governo, que saía gradativamente do método sintético¹², e que procurou ultrapassar as formações teóricas e acadêmicas iniciais, assumindo a perspectiva de uma formação voltada, especificamente, para

¹² Método Sintético: método rápido e antigo de alfabetização; uma correspondência entre o som e grafia, oral e escrita. A aprendizagem ocorre por meio de letra por letra e sílaba por sílaba e palavra por palavra. O indivíduo é capaz de perceber os símbolos gráficos de uma forma geral. Dificuldades de compreender e criar textos, a leitura dura pouco. O método sintético se divide em três tipos: alfabético ou soletrativo, método fônico e método silábico.

professores alfabetizadores, no método analítico¹³. Para isso, foram propostos novos programas de formação continuada de professores.

O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos. A função dos PCN é ser um referencial comum para a formação escolar, no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos.

Com a aplicação dos novos programas de formação continuada de professores, a nota do IDEB¹⁴, em Campo Novo de Rondônia, evidenciou a importância que pode ter a formação continuada de professores, pensada a partir do ingresso na carreira profissional, ao adentrarem a sala de aula. Isso mostra que há necessidade, ainda, de mais investimentos nessa formação. Assim, a preocupação passa a formar os professores para atuar exclusivamente na alfabetização. Por isso, investiu-se em programas como o PROFA (2001), o Pró-Letramento (2008) e o PNAIC (2012), que visam contribuir tanto no campo teórico como para a prática profissional dos professores.

A formação continuada de professores é crescente, na atualidade, em virtude dos avanços tecnológicos e do desenvolvimento da globalização; são mudanças muito rápidas nesse tempo de informações instantâneas. Nessa conjuntura, a formação docente tem sido muito mais necessária para o acompanhamento da qualificação da educação, para que os conhecimentos da prática docente estejam aprimorados com o tempo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Nóvoa (1999), a formação continuada é um processo permanente para o desenvolvimento do professor, porque a escola é essencial como espaço de formação em que acontece a construção do conhecimento no processo educativo de ações conjuntas, aliando-se a teoria e a prática, o que possibilita a reflexão.

Nesse sentido, Lima (2009) destaca que a formação continuada:

¹³ Método Analítico, também conhecido como “método olhar-e-dizer”, defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo desse princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores, “palavração”.

¹⁴ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma das primeiras iniciativas brasileiras para medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse órgão é uma autarquia do Ministério da Educação (MEC).

[...] deve estar aliada à solidez teórica e prática, ao mesmo tempo em que permite a auto-inquirição permanente de como está se processando esta formação. Logo esta necessidade deverá ser muito discutida, muito mais vivida pelos professores e pelos cursos de formação de professores, se estes realmente se comprometerem com a qualidade da educação e a educação de qualidade para o presente e o porvir (LIMA, 2009, p. 75).

Diante disso, a reflexão sobre a prática possibilita ao professor observar que a formação continuada não é algo isolado da formação inicial, pois traz melhorias para a sua atuação profissional.

A partir desse princípio, apresentamos, na próxima subseção, algumas ações desenvolvidos pelo Governo Federal, na continuidade da formação de professores e busca de melhorias na educação.

3.2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NOS PROGRAMAS OFERTADOS PELO MEC

Com os avanços nas tecnologias de informação - além das mudanças políticas, social e econômica - a legislação, os resultados de pesquisas, dentre outros, demandaram também transformações nos programas para a formação continuada de professores, principalmente para a alfabetização das crianças das escolas públicas. Iniciaram-se debates sobre a formação continuada, visando compreender as modificações necessárias na prática pedagógica, nos conhecimentos presentes e na teoria da educação.

Podemos dizer tais debates se reiniciaram, pois, entre 1930/32 houve um movimento muito intenso; temos o trabalho de Paulo Freire com a alfabetização, discussões que foram abortadas com o regime militar em 1964 e retomadas com a abertura política, em 1985. Em 2003, o MEC desenvolveu o Programa Toda Criança Aprendendo - TCA, que, depois de algumas discussões, foi modificado para Rede Nacional de Formação Continuada - RNFC, com a cooperação entre os entes federados e a participação das universidades, como centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Esses centros se dedicaram ao desenvolvimento de

programas de formação continuada de professores ou gestores e também ao desenvolvimento tecnológico e à prestação de serviços para os sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2003).

Já em 2005, foi implementado o Programa Pró-Letramento, para fazer a formação continuada a distância de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta funcionava na modalidade semipresencial, mediante a utilização de materiais impressos e vídeos, com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores (BRASIL, 2010).

Após analisar o programa Pró-Letramento, o MEC considerou sua ação bem sucedida, indicando melhorias nos resultados dos estudantes, após avaliações do INEP. Esse fato foi relevante para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC.

Assim, em 2012, foram elaboradas documentações para a implementação do PNAIC, com um currículo para a alfabetização, de forma de garantir os “direitos de aprendizagem”¹⁵. Nessa perspectiva, os formuladores do programa consideraram que:

[...] direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2012b).

Com a criação do PNAIC e a incorporação das demandas dos direitos à aprendizagem, associou-se um currículo único ou nacional para a formação básica comum, numa proposta de gerar princípios norteadores para a alfabetização¹⁶.

¹⁵Direitos a aprendizagem definidos pelo CNE: I - a alfabetização e o letramento; II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p. 8)

¹⁶A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96 (BRASIL, 1996), no Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

O PNAIC traz os princípios que orientam essa formação:

[...] o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem. Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada (BRASIL, 2012, p.37).

Os princípios norteadores que constam no documento do Pacto, quanto à formação continuada, organizam-se em: a prática da reflexividade, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. Tais princípios norteiam um programa que objetiva cumprir o compromisso formal - assumido entre Governo Federal, Estados, Municípios e sociedade - de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Para o ciclo de alfabetização, é previsto que, ao final do 3º ano, “a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos” (BRASIL, 2012). Assim, o período de 600 dias letivos é considerado suficiente para que esses objetivos sejam atingidos:

[...] período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação dos saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2012, p. 18).

Portanto, o ciclo de alfabetização, organizado com os três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrange as crianças de seis, sete e oito anos em um único bloco de alfabetização, deve ser um ciclo sequencial, que não sofra interrupção, para que sejam assegurados a alfabetização e o letramento.

Ao definirem a constituição da identidade profissional como princípio, os documentos norteadores do PNAIC justificam que:

Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social (BRASIL, 2012, p. 16).

Essa proposição reforça a importância da relação teoria e prática, apontada não como uma verdade definitiva, mas como um ensino que é produzido por indivíduos em formação, como é o caso dos professores. Nesse contexto, se orienta que a prática da pesquisa sobre a própria prática seja incentivada, podendo constituir caminhos para fortalecer o entendimento de que o professor seja alfabetizador.

Na linha de combinações de teorias e práticas, está a proposta da formação continuada para a construção de conhecimentos e da experiência dos professores, de forma que se favoreça “um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2012, p.16).

Ao conceituar a formação continuada, é necessário compreender que ela é um processo de formação profissional para quem já concluiu a formação inicial e exerce a profissão. Assim, a formação continuada é voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio-histórico e tem como finalidade mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

Sempre houve demanda por um método de alfabetização mais eficaz; a educação já trabalhou com diversos métodos - sintéticos, analíticos e de base construtivista – mas, ainda assim, se fizeram necessárias melhorias e mudanças na alfabetização.

Portanto, a formação em serviço, embora não seja a única solução para todos os desafios postos para a escola e para prática docente, constitui-se como uma atividade fundamental na formação do professor contemporâneo.

No que se refere à questão da alfabetização, a formação continuada possui princípios embasados nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, na obra *Psicogênese da língua Escrita*, traduzida e publicada no Brasil em 1985. Enquanto as publicações e pesquisas buscavam um método de alfabetização, as escritoras

analisaram como as crianças se apropriavam do sistema de leitura e escrita e indicaram, em seu estudo, que, para aprenderem a ler e escrever, as crianças passam por quatro fases: pré-silábica; silábica; silábico-alfabética e alfabética.

A *Psicogênese da Língua Escrita* proporcionou pistas para nortear a ação didática referente à alfabetização. O processo de alfabetização deixa de ser visto como um método para ensinar tudo a todos, deslocando-se para a observação do processo em que cada um aluno se encontra na aquisição da língua escrita, na perspectiva do letramento. Ferreiro (2005) afirma que os dados da pesquisa psicogenética não resolveram os problemas do ensino, porém colocaram novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: “o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e por que avaliar” (FERREIRO, 2005, p. 20). Nessa perspectiva, houve uma mudança de foco, passando-se da busca de um método para se alfabetizar todos, para o método do aluno que aprende. A alfabetização é concebida como um processo de construção contínua e conceitual, o que significa construir conhecimentos.

A partir dos resultados da referida pesquisa, das novas legislações e também dos anseios da população, começaram a acontecer mudanças no processo de alfabetização. Essas mudanças direcionaram para um método de desenvolvimento do aluno, de modo que a alfabetização deve ser pensada e praticada sob novo ângulo: o da criança que aprende. Segundo Ferreiro (1992),

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores assuntos intelectuais) (FERREIRO, 1992, p.25).

Com a mudança no processo, altera-se, também, o modo como o aprendizado do aluno se constroi a partir da realidade, haja vista que a mudança se dá na prática.

No contexto educacional brasileiro, muitas são as pesquisas e estudos na área referente à formação e à prática docente alfabetizadora. Vale considerarmos, além dos pressupostos preconizados pela LDB 9394/96, os resultados da pesquisa de Ferreiro (1985), bem como a importância da formação do professor alfabetizador anunciada por García (1999), Soares (2003), Garcia e Zaccur (2008) e Brito (2011),

autores que tratam da formação especificamente no âmbito da alfabetização. Compreendemos que não é possível pensar em um processo de alfabetização bem sucedido sem oferecer uma formação sólida ao professor alfabetizador, orientada por uma variedade de saberes que subsidie ou redirecione as práticas alfabetizadoras empreendidas.

Desse modo, não mais buscamos alfabetizar todos ao mesmo tempo, com o mesmo método e instrumentos. A preocupação central é o desenvolvimento da criança, considerando-se os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1985). Essas pesquisadoras apontam quatro fases determinantes para a construção do conhecimento da leitura e da escrita. Ao final dessas quatro etapas pelas quais a criança passa, às vezes com avanços e recuos, ela se apropria do código linguístico de modo a dominá-lo. De acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), essas fases (que são os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) foram incorporadas pelo letramento e empreendidas no processo de ensino de alfabetização e também pela formação continuada oferecida aos professores a partir de 1985. Ferreiro (1985) enfatiza que as intervenções do professor

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som) (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Portanto, a psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que, na aquisição desses atos linguísticos, o aluno que está na fase pré-silábica percorre um caminho até alfabetizar-se. No início do processo, a criança ignora que a palavra

escrita representa a palavra falada e desconhece como essa representação se processa.

A mudança da compreensão do processo pelo qual se aprende a ler e a escrever, conforme proposta por Ferreiro e Teberosky, modificou a forma de se desenvolver a alfabetização, construindo uma didática que não se configura como um método, mas enquanto um modo de se compreender como, por meio da língua escrita, as crianças constroem o conhecimento.

Na perspectiva de como se constroi o conhecimento, nos reportamos ao método Paulo Freire, uma proposta para a alfabetização que criticava o sistema tradicional, o qual utilizava a cartilha como ferramenta central da didática para o ensino da leitura e da escrita. Freire ampliou o conceito de alfabetização, rompendo com a mera codificação e decodificação da escrita e da leitura, revelando a importância da leitura de mundo.

O Método Freire, vai além da alfabetização, visto que propõe e estimula a inserção do adulto iletrado no seu contexto social e político, na sua realidade, promovendo o despertar para a cidadania plena e transformação social. É a leitura da palavra proporcionando a leitura do mundo. No processo de aprendizado, o alfabetizando é estimulado a articular sílabas, formando palavras extraídas da sua realidade, do seu cotidiano e das suas vivências.

As análises e as reflexões de nosso estudo se apoiam no entendimento de que os percursos profissionais vão sendo tecidos num movimento dinâmico da profissionalização do professor, enredando uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências. Nessa linha de pensamento, Freire (1991), compreende que o professor não para no tempo, tendo consciência e refletindo sobre seu processo de ensino-aprendizagem permanentemente, um sujeito reflexivo de sua prática. Nas palavras de Freire (1991),

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Esse processo coloca o docente na condição de sujeito que, de forma permanente, constroi conhecimentos teóricos e práticos, seja para resolver os problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las ou dinamizá-las.

Nesse enfoque, a experiência docente representa, também, um espaço de construção de um processo indentitário, uma vez que, na tessitura do saber-fazer, o professor constroi maneiras de ser e estar na profissão. Nesse processo de reflexão, surge a *práxis* docente, ou seja, o professor poderá iniciar o uso da investigação, não se limitando aos conteúdos, mas realizando mudanças com seu senso crítico, adaptando métodos conforme cada situação e desenvolvendo uma atividade reflexiva sobre a própria prática, a fim de torná-la melhor.

O aprender da profissão é, pois, um processo contínuo que se dá a partir do envolvimento pessoal e profissional do professor, implicando na concepção da escola como espaço de crescimento profissional. Conforme pontua Nóvoa (1995):

A análise da evolução dos currículos da formação de professores revela-nos uma oscilação entre três polos: metodológico, com uma atenção privilegiada às técnicas e aos instrumentos da ação; disciplinar, centrado no conhecimento de uma dada área do saber; científico, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autónoma ou enquadradas por outras ciências sociais e humanas (especialmente a psicologia). Estes polos tendem a reproduzir dicotomias várias, nas quais, aliás, a epistemologia das ciências da educação tem estado encerrada: conhecimento fundamental, conhecimento aplicado, ciência, técnica, saberes, métodos, etc. (NÓVOA, 1995, p. 28).

A formação contínua pode ser considerada a atuação do professor na efetivação do objetivo da educação, pois possibilita constante formação, buscando conhecimentos necessários à sua prática pedagógica de alfabetizar. Portanto, os autores com os quais dialogamos sobre essa temática mostram que, na formação continuada de professores alfabetizadores, tem maior relevância o aprender contínuo no âmbito da formação, que, diante das transformações, exige do professor uma maior construção da sua prática na ação pedagógica.

Dessa maneira, enfocamos a importância da formação continuada para a carreira do professor alfabetizador. Caracterizamos alfabetização e letramento de forma separada, porém, entendemos que são processos simultâneos e interdependentes. Então, uma prática pedagógica que contribua para a

aprendizagem significativa e transformadora necessita de um trabalho nessa perspectiva.

A seguir, tratamos das ações e princípios do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores.

3.3 PRINCÍPIOS PRESENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

As iniciativas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ganharam foco em nível nacional, com mais força ainda, com a chegada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de iniciativa do Governo Federal, instituído em todos os Estados, iniciado em 2012, com metas de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental¹⁷. Uma das ações do Pacto é a formação continuada dos professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com cursos divididos em unidades e com carga horária específica para cada uma delas. O Pacto busca oferecer aos professores a formação docente de caráter crítico-reflexivo, um dos princípios que orientam essa formação:

[...] o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com perspectiva de formação docente crítica reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem. Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada (BRASIL, 2012, p. 37).

¹⁷ Por tal motivo, estabelecemos o período de três anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados (BRASIL, 2015, p. 19).

A formação oferecida pelo PNAIC propõe ir além de um “treinamento”¹⁸, pois os conhecimentos que os docentes já têm na sua prática poderão ser utilizados durante os trabalhos de capacitação na sua formação continuada e a reflexão sobre a prática cotidiana, articulada com as teorias, visa realizar um planejamento pedagógico que valorize, cada vez mais, os conhecimentos dos professores e a experiência do grupo em formação.

Nesse sentido, a formação de professores é entendida como a prática do professor, que necessita de uma reflexão na ação, para depois refletir sobre a reflexão que fez na ação. Dessa forma, valoriza-se o conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador da sua própria prática e a formação como sendo o processo de investigação.

A formação continuada é extremamente relevante para o que professor se identifique e lance novos olhares sobre a mesma atividade de alfabetizar, o que significa que a formação não ocorre de maneira simples e as mudanças passam pelo processo cognitivo, com conflitos e desequilíbrios. Os momentos formativos devem acolher os docentes, ajudando-os a lidarem com essas emoções e a elaborarem uma identidade coletiva mais forte e solidária (BRASIL, 2012).

Portanto, os professores adotam, em seu trabalho de sala de aula, uma prática didático-pedagógica de caráter empírico-intuitiva, a fim de exercer a profissão docente de modo satisfatório. Entendemos que a formação inicial se dá a partir da graduação e esta é base importante para o exercício da docência. Mas, sendo insuficiente, requer do professor uma atitude de busca de formação continuada ao longo de todo o exercício profissional.

Nesse contexto, o conhecimento e a experiência pedagógica como *lócus* da prática educativa trazem à luz reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente. Os estudos sobre a formação docente implicam o conhecimento das relações que estruturam tal formação, considerando o professor como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação.

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constroi ao longo da carreira profissional é fundamental para que se compreendam as práticas

¹⁸ A expressão “treinamento” refere-se ao processo de aquisição de conhecimento, habilidade e competências como resultado de formação profissional ou do ensino de habilidades práticas relacionadas à competências úteis específicas.

pedagógicas na sala de aula, revelando aspectos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem e do papel docente na construção de conhecimentos dos alunos. Tais observações acerca da prática pedagógica se constituem num momento essencial para a análise e discussão das teorias que embasam o fazer docente, com o propósito de criá-lo e recriá-lo constantemente, para o seu aprimoramento e transformação.

Sobretudo, ao discutirmos a formação continuada, verificamos que o modelo de educação que ocorre em um determinado espaço físico, apoiado em métodos e técnicas e na especialização do saber, é resultado das mudanças que vêm acontecendo em todos os campos do saber e na sociedade. Assim, há um deslocamento para uma perspectiva da educação continuada ou permanente que dá importância ao sujeito da educação, à reflexão, à aprendizagem e sua aplicabilidade à vida social.

Imbernón (2009), ao analisar a formação permanente de professores, entende que é necessário desenvolver uma nova perspectiva acerca dessa temática. Segundo o autor,

[...] A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, p. 2009, p. 47).

Nesse ponto, a formação permanente, alicerçada na reflexão crítica e coletiva, possibilita ao professor construir conhecimentos no cotidiano das suas vivências, desenvolvendo um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação, para uma prática criativa e emancipadora, favorecendo a autonomia na gestão da sua própria formação.

A formação contínua do professor tornou-se um expoente do conceito sobre a reflexão. O uso indeterminado do termo *professor reflexivo* impulsionou diferentes propostas de formação continuada em nosso país, pois se acreditava na ideia de que a reflexão docente sobre o que este faz, diz e pensa, poderia ser resolvida com alguns programas de formação, valorizando a experiência e o conhecimento tácito do professor (PIMENTA, 2002).

Assim, as mudanças geradas pelos professores a partir do desenvolvimento de uma reflexão gestada por modelos formativos dessa natureza seriam imediatas, não conseguindo extrapolar as salas de aula. Conforme as palavras de Pimenta (2002),

Neste sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria à prática para a construção do saber docente; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2002, p. 22).

Sendo assim, a prática reflexiva estaria reduzida a um enfoque limitado, identificada com treinamentos que poderiam ser consumidos por um pacote posto tecnicamente. Não obstante a isso, o papel da formação continuada ganha, nessa perspectiva, uma dimensão meramente técnica, esvaziando-se de seu caráter crítico e de motor no movimento que se espera a partir desta.

Perrenoud (2002) lista motivos para uma formação docente que transcenda a transmissão de conhecimentos, tais como: diminuir as lacunas da formação inicial; apoiar e incentivar a troca de saberes; ajudar no desenvolvimento profissional; lidar com a complexidade da profissão; construir estratégias que favoreçam o autoconhecimento docente e tornar o ofício menos solitário, transformando-o em solidário.

O professor que compreende seu contínuo aprendizado como essencial à sua prática profissional também compartilhará seus conhecimentos com os alunos na sua vivência de sala de aula, pois o seu o foco deve estar na garantia da aprendizagem dos alunos na alfabetização. Para Barguil (2014), é necessário ampliar os saberes docentes como um modo de favorecer a aprendizagem discente:

O saber do conhecimento (conteúdo e currículo) refere-se aos conceitos de cada tópico, que devem ser compreendidos pelos estudantes, notadamente do seu caráter histórico, ou seja, as condições sociais que permitam o seu desenvolvimento e a sua respectiva complexidade. O pedagógico (teorias da aprendizagem, metodologias, recursos didáticos e transposição didática) é expresso na relação professor-conhecimento-estudante, nos materiais

didáticos e na dinâmica da sala de aula, de modo que as escolhas pedagógicas (ensino) considerem as dimensões discentes (aprendizagem). O existencial (crenças, percepções, sentimentos e valores) é a subjetividade do professor, o seu sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a Educação (BARGUIL, 2014b, p. 271).

Diante do exposto, podemos afirmar que o professor aprende trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas de seu cotidiano. Aprende, também, com as crianças, tendo a competência de articular seu conhecimento, sua habilidade e atitudes em favor da aprendizagem de seus alunos.

Entendemos que a proposta de uma formação continuada que une os conhecimentos docentes, as experiências e o planejamento reflexivo da prática é um grande marco na melhoria da qualidade do ensino público. O PNAIC surgiu com a finalidade de oferecer meios para que os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ampliem seus repertórios a partir da relação estabelecida pelo professor entre a sua teoria e o seu fazer pedagógico.

A formação continuada tem um papel importante na vida do docente, mas não é a única responsável por esse desenvolvimento. Ela só é válida no contexto de real contribuição para o crescimento do professor em suas práticas em sala, segundo afirma Imbernón (2011). Na mesma ideia de formação continuada, escreve Freire (2006, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. São necessários todos os atores envolvidos para se alcançar o sucesso. A partir dos fragmentos expostos, é possível dizermos que, para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nessa direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade, inicialmente, é ingênua. No entanto, com o exercício constante, vai se transformando em crítica. Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve se constituir como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Embora diferentes tendências da formação continuada de professores estejam presentes no cenário brasileiro, a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva abandona o conceito de formação docente como processo de atualização

que ocorre através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica. Sobre essa orientação, Imbernón (2001) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (2001 p. 48-49).

Imbernón (2001) traz um dos princípios que se encontram no documento do PNAIC (2012), a prática da reflexividade, em que a capacidade de reflexão do professor deve ser exercitada para que se torne uma prática cotidiana, o que poderá contribuir para os avanços nos atos cognitivos dos alunos, das informações adquiridas por meio de experiência ou no processo de aprendizagem.

A prática reflexiva, como orientação fundamental para a formação continuada de professores, é pesquisada e estudada por diferentes teóricos - tais como Nóvoa (1995), Alonso (1999), Freire (2001), Imbernón (2001), Pimenta e Ghedimn (2002), Alarcão (2003), entre outros - que apontam para o fato de que, a partir do momento em que os professores passam a refletir sistematicamente sobre a sua própria prática, a reflexão se torna o instrumento de desenvolvimento das experiências no processo de aprendizagem. Sob a ótica de prática reflexiva, Nóvoa (1991) afirma:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

De acordo com Alonso (1999), “[...] uma nova competência pedagógica se origina na própria prática, no debruçar-se sobre ela, no movimento dialético ação-

reflexão-ação” (ALONSO, 1999, p. 28). Freire (2001) complementa: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001 p. 43). Ainda sobre essa orientação, Imbernón (2001) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (2001 p. 48-49).

Pimenta (2002), por sua vez, destaca que “A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente” (PIMENTA, 2002, p. 26). E, conforme o pensamento de Alarcão (2003),

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros colegas, constrói a profissionalidade docente. A idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Dentro do contexto em que vários teóricos estudam os princípios da formação continuada - e considerando a formação oferecida pelo PNAIC, que se constitui em um espaço capaz de compreender os conhecimentos docentes, para que estes desenvolvam habilidades necessárias para a sua própria prática - buscamos aqueles estudiosos que tratam da formação continuada do professor, principalmente o alfabetizador.

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o docente adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da

interação com a prática. Nesse sentido, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois pode ser utilizada como estratégia para potencializar a reflexão na ação.

Assim, podemos considerar que, a partir do momento em que busca, por meio da formação continuada, novos conhecimentos para a sua formação, o professor potencializa o seu conhecimento teórico com o conhecimento prático, o que o leva à reflexão sobre a prática educativa. Sob essa perspectiva, discutiremos, na próxima seção, o ciclo básico em que se reorganizou a alfabetização.

4 CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

Esta seção tem como objetivo discutir a divisão do ciclo básico de alfabetização e as diretrizes e metas para elevar o nível de aprendizagem dos alunos, com as estratégias pedagógica e organizacional.

A educação, no Brasil, passou por várias transformações, melhorando os resultados através das políticas educacionais; uma delas foi o Ciclo Básico, na década de 1980, com metas para não reprovação dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Em Campo Novo de Rondônia, município ainda novo e pequeno, como não havia Conselho Municipal de Educação, foram utilizadas as normativas do Conselho Estadual de Educação, seguindo-se as diretrizes e regulamentações do ensino do Estado. Dessa forma, o Ciclo Básico de Aprendizagem constitui-se em um ciclo sequencial, totalizando três anos letivos, aglutinando os direitos e objetivos de aprendizagem dos 1º, 2º e 3º anos escolares do Ensino Fundamental regular, correspondendo ao mínimo de 600 dias letivos e 2.400 horas de trabalho efetivo em sala de aula, não passível de interrupção.

Implantou-se um processo de progressão na aprendizagem, sem reprovação, no qual o estudante cumpriria uma etapa de pelo menos três anos escolares, respeitando-se o ritmo de cada um dos alunos. Durante essa etapa, os alunos devem ser acompanhados pelo mesmo professor, realizando as avaliações formativas durante o percurso, de modo que todos atinjam a aprendizagem.

No entanto, mesmo com o uso da matriz curricular, o acompanhamento dos alunos não ocorreu dessa forma. Algumas turmas tiveram o professor com continuidade até o 3º ano do Ensino Fundamental, outras turmas tiveram mudanças ao longo de cada ano, com substituição dos professores. Por esse motivo, não houve a mesma sequência didática e avaliações formativas da aprendizagem; porém isso não impediu que o aluno continuasse a mudança de ano.

O Ministério da Educação define, nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013), disponível no portal do MEC¹⁹, que o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de

¹⁹ MEC - Ministério da Educação.

três anos, sem interrupções, no qual se considera, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os conhecimentos fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas 200 (duzentos) dias letivos.

No ciclo, concebe-se que o tempo de 600 (seiscentos) dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, a consolidação de conhecimentos essenciais dessa apropriação, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado de outros conhecimentos fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. No Pacto Nacional pela Educação (BRASIL, 2015), o MEC orienta que se deve assegurar o processo contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas.

O Ciclo Básico de Alfabetização, cuja intencionalidade é de reorientação curricular, foi implantado para tentar resolver o processo de alfabetização dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois é um procedimento que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções. Esta é uma metodologia pedagógica que propõe a avaliação constante, contínua e cumulativa em relação às capacidades da alfabetização, considerando-se que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado e a sua alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para que o Ciclo Básico de Alfabetização se efetive, é necessário que se invista nos seguintes pontos: preparação dos professores; reflexão e revisão sobre os conteúdos e suas quantidades a serem trabalhados nessa etapa da educação e necessidade de efetiva participação da família na vida escolar dos filhos.

Na atual legislação, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aprovada em 04 de dezembro de 2018, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, propõe que a alfabetização se dê até o segundo ano do Ensino Fundamental, adiantando em um ano o processo, ou seja, não mais até o terceiro ano.

A BNCC é embasada em uma visão de continuidade do aprendizado, trazendo uma ligação direta da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, preenchendo uma lacuna entre os dois ciclos. É um processo mais interligado e que

aprofunda ensinamentos já apresentados aos alunos, buscando uma continuidade nas experiências com a linguagem oral e escrita. Na nova base curricular, a alfabetização é o foco integral da ação pedagógica nos dois primeiros anos das aulas de Língua Portuguesa, proporcionando aos estudantes uma inserção na cultura letrada através de novas experiências. Nesse sentido, a escola deve desenvolver seu papel social, como afirma Cruz (2008):

(...) não basta garantir à criança apenas o acesso à leitura e escrita; é imprescindível que se torne leitor e produtor de textos; vindo a alfabetização tornar-se um instrumento e fator decisivo pela conquista e exercício da cidadania (CRUZ, 2008, p. 1).

Desse modo, a alfabetização nunca começou somente na escola. A escola é uma extensão para garantir, através do processo educativo, o domínio da leitura e da escrita. O ciclo pretende proporcionar à criança maior tempo no seu desenvolvimento, com progressão automática ou continuada do seu aprendizado. O ciclo básico de alfabetização proposto nos PCN e trabalhado no PNAIC considera a continuidade do processo de alfabetização até o terceiro ano sem interrupções ao aluno. Nesse sentido, os professores foram em busca de novas iniciativas e experiências, objetivando a evolução do trabalho com a alfabetização.

As mudanças no ciclo básico e a sua implantação no Estado de Rondônia é o que tratamos na subseção a seguir.

4.1 O CICLO BÁSICO NO ESTADO DE RONDÔNIA

No estado de Rondônia, o ciclo básico foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação, através da Instrução Normativa n.º 004/1998²⁰. No Art. 1º, como projeto de reorientação para resolver o fracasso no processo de alfabetização, a referida Instrução Normativa estabelece que:

²⁰ Rondônia. (1998). Instrução Normativa 004 de 10 de fevereiro de 1998. Fixa as diretrizes e normas para operacionalização do ciclo básico de aprendizagem. Governo do Estado de Rondônia. Porto Velho, Secretaria de Estado da Educação.

O Ciclo Básico de aprendizagem se constitui numa estratégia pedagógica e organizacional, oportunizando maior tempo ao aluno para o domínio de processos de leitura, escrita e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais, dando continuidade ao processo educativo, num bloco único, totalizando 02 (dois anos) letivos, aglutinando os objetivos e atividades da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental Regular, não havendo retenção do aluno até o final do ciclo (RONDÔNIA, 1998).

Com a implantação do ciclo, em 1998, tentou-se minimizar os índices de evasão e repetências nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do estado de Rondônia. A partir dessa implantação, editaram-se novas resoluções, sem alteração da primeira, nos anos de 1999 a 2001. Somente em 2002 a Secretaria Estadual de Educação elaborou o *Projeto Caminhar CBA*, o qual implantou o ciclo de 1ª e 2ª séries, organizando-o de forma que houvesse continuidade das mesmas crianças, nas mesmas turmas com o mesmo professor, para garantir o processo de aprendizagens de forma continuada, atendendo aos aspectos da aprendizagem individual das crianças em correspondência com os sujeitos e os processos coletivos em que elas estão inseridas. Em Rondônia, a rede de ensino do estado e município está organizada com o Ensino Fundamental de nove anos em duas divisões: a primeira, com o ciclo que vai do 1º ao 3º ano; e a segunda, no sistema de seriação, do 4º ao 9º ano.

No ciclo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, utilizou-se a expressão “progressão continuada”, devido ao fato de o aluno não ficar retido de um ano para o outro, além de não haver avaliações do tipo prova escrita ou leitura para que o aluno seja aprovado, mas acompanhamento bimestral, através de fichas do desenvolvimento do aluno e de sua progressão na aprendizagem da leitura e escrita.

Muitas mudanças que ocorrem na educação são implantadas através de um contexto político, podendo ter consequências e, às vezes, impactando diretamente na qualidade da educação ofertada. Com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, houve a necessidade de também se reorganizar o Ensino Fundamental para essa nova proposta de concepção de alfabetização.

O Ciclo Básico de Alfabetização é adotado em Campo Novo de Rondônia e nas escolas do Estado de Rondônia, que utilizam o ciclo de três anos no Ensino Fundamental, com progressão continuada de um ano para o outro. Frigotto (2005) relata que as escolas públicas, mesmo estando organizadas em ciclos, continuam

produzindo baixo desempenho, devido à falta de uma avaliação que realize o diagnóstico qualitativo da aprendizagem sistemática.

Destacamos que, somente a partir de 2010, o Governo Federal retomou alguns programas de interesse coletivo decorrentes das demandas da sociedade, que clama pelos direitos de acesso e permanência, bem como exige qualidade da educação para todas as crianças, jovens e adultos, de modo a garantir-lhes as necessidades básicas para a aprendizagem e para cidadania. Pensando nisso, o Governo Federal adotou indicadores nacionais de qualidade, tais como: Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre outros.

Fernandes (2003) aponta, também, a falta de continuidade do trabalho pedagógico, devido à incoerência entre os currículos, a avaliação e a metodologia. Dessa forma, salientamos a importância do papel dos gestores e dos professores ao estarem cientes acerca das políticas públicas educacionais implementadas na escola, como os instrumentos de avaliação que norteiam a educação no país, principalmente os indicadores de qualidade da Educação Básica voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com seus objetivos e metas.

A partir dos indicadores de qualidade e avaliações externas, o governo criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que analisamos a seguir.

4.2 A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PNAIC

O Governo Federal instituiu o PNAIC por meio da Portaria MEC 867, de 04 de julho de 2012. O documento legal estabeleceu critérios e responsabilidades para que fosse firmada a parceria entre os estados e municípios com relação aos compromissos previstos no Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007), em especial o que estabelece o inciso II do Art. 2º: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Além de definir quem serão os atores sociais que participarão do Pacto e as responsabilidades e atribuições de cada um, a Portaria 867 determina que o programa priorize a alfabetização nos conteúdos relativos ao ensino de Língua

Portuguesa e de Matemática. Prevê, também, a realização de avaliações externas anuais para os concluintes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, como a Provinha Brasil e a Prova ANA²¹, e apoio gerencial aos estados e municípios que tenham aderido ao PNAIC.

Ao descrever os objetivos e encaminhamentos relativos à implementação do PNAIC, o site oficial MEC registra o seguinte:

O Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa é um programa do Governo Federal, Distrito Federal, Prefeituras e Municípios, com mais de 90% de adesão. O pacto é um compromisso de articulação inédita firmado com todos os estados brasileiros. O escopo do programa conta com quatro áreas de atuação: formação de professores, fornecimento de material didático, avaliação e gestão (site oficial do MEC. Acesso em 27/04/2018).

Dessa maneira, pretende-se garantir a alfabetização plena de crianças até oito anos de idade em todo o território brasileiro, reduzindo as desigualdades, bem como garantir o direito de cada aluno ao domínio do código linguístico, fazendo o uso das práticas do letramento.

A divisão territorial do PNAIC aconteceu em polos constituídos por municípios e Diretorias Regionais de Ensino, sob a responsabilidade de uma das universidades públicas (estaduais e federais), que assumiram a tarefa de proceder com a formação dos orientadores de estudo dessas redes. Os polos constituíram-se pelos seguintes participantes: supervisores gerais (indicados pelas universidades); professores/formadores (selecionados pelas universidades); coordenadores das redes estaduais e municipais; orientadores de estudos (indicados pelas secretarias municipais da educação) e professores/alfabetizadores em regência das classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (2015), a implementação do Programa, bem como sua continuidade, justificam-se porque, ainda que os dados nacionais apontem decréscimo na taxa de analfabetismo funcional, esse índice ainda é expressivo: 27,8 milhões de pessoas acima de 15

²¹ ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização.

anos e que possuem menos de quatro anos de estudos completos são analfabetos funcionais, segundo dados do IBGE (2012). Isso teria despertado a atenção para a necessidade de implementação de políticas públicas para a educação. De acordo com o referido documento, os dados “justificam a preocupação do MEC com a baixa consistência entre a escolaridade e desempenho dos alunos, bem como com a necessidade de repensar a escola devido à grande porcentagem de evasão no decorrer da vida escolar” (BRASIL, 2015, p. 13), oportunizando propostas para lidar com a precariedade qualitativa dos sistemas de ensino.

O Caderno de Apresentação do PNAIC apresenta o seguinte conceito de analfabetismo funcional:

Um dos conceitos importantes nesse sentido é o de analfabetismo funcional. Para Paiva (1987), o conceito de analfabetismo funcional se desenvolveu no cenário educacional a partir da década de 1960. Compreendia, inicialmente, que a alfabetização era fundamental às atividades realizadas no dia a dia dos trabalhadores. Assim, o conceito surge como uma complementação ao conceito de analfabetismo absoluto e em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de lecto escritura e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social (BRASIL, 2015, p. 12).

Depreendemos daí que o analfabetismo funcional é proveniente do baixo desempenho nos conhecimentos em leitura e nos cálculos, importantes para a vida profissional da pessoa no mercado de trabalho.

No município de Campo Novo de Rondônia, a organização do PNAIC ficou sob a responsabilidade do governo estadual, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, juntamente com a Universidade Federal de Rondônia - UNIR. O estado de Rondônia foi dividido em polos, para facilitar o trabalho de formação. Nos polos são formados e capacitados os professores orientadores de estudo dos municípios e, nos municípios, após receber o curso, os orientadores de estudos realizam capacitações e estudos, utilizando os materiais didáticos e leituras do PNAIC com os professores alfabetizadores. Estes, além dos estudos, aplicam, na prática em sala de aula, os conhecimentos adquiridos na formação continuada.

Na próxima seção, destacamos a formação continuada dos professores alfabetizadores no período de formação, seus olhares e vivências, bem como as discussões teóricas.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PNAIC: UM NOVO OLHAR, UMA NOVA PRÁTICA

Nesta seção, analisamos a formação continuada na perspectiva do PNAIC e as melhorias voltadas para o conhecimento e para a prática pedagógica. Essa formação proporcionou aos docentes o estudo e a reflexão sobre sua prática e conhecimentos, buscando a troca de experiências e de colaboração na ressignificação e construção dos conhecimentos já adquiridos.

Apresentamos algumas teorias a respeito da formação de um docente alfabetizador, destacando autores como Nóvoa (1992), Sacristán (1995), Pimenta (1999), Bagno e Libaneo (2001), Tardif (2002), Gatti e Barretto (2009), que contribuem para melhor compreendermos como os conhecimentos são adquiridos e como a formação continuada traz a construção de novas perspectivas de aprender e desenvolver ações mais condizentes com as novas demandas que se apresentam a um professor alfabetizador.

5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC: CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS

A prática pedagógica do professor alfabetizador é um espaço de permanente de formação reflexiva em que a experiência construída no dia a dia da sala de aula é uma rica fonte de conhecimentos teóricos/práticos resultantes das reflexões docentes nos diferentes momentos da intervenção pedagógica/metodológica. O professor, constantemente, vivencia situações inusitadas na sala de aula e, nessas ocasiões, deve intervir e tomar as decisões requeridas pelo contexto. Contudo, para que os professores avancem significativamente na construção da profissão, no desenvolvimento profissional, a reflexão crítica avulta como condição essencial no fazer pedagógico. Os conhecimentos de um professor fazem parte de uma realidade social materializada pelos processos de formação inicial e continuada, práticas coletivas, exercício profissional e experiências pessoais (TARDIF, 2002).

Tendo em vista esses aspectos, convém refletirmos sobre as tendências que vêm marcando a formação do professor, especialmente do alfabetizador, no Brasil.

Os Programas Federais PROLER²²; PROFA²³; PRO-Letramento²⁴ e PNAIC²⁵ demonstram preocupação com a formação específica do alfabetizador. Nesse modelo de formação continuada, consideram-se os aspectos apontados por Tardif (2002) e, subjacente a eles, o professor alfabetizador, que precisa cada vez mais aprimorar sua prática, pensando-a coletivamente, para o conhecimento de metodologias adequadas à alfabetização, ao letramento e também ao enfrentamento dos diversos fenômenos que ocorrem na escola, impedindo que esse processo se concretize.

A formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido ausente da definição políticas públicas norteadoras desse processo formativo. Poderíamos dizer, então, que as (des)continuidades podem ser vistas nas exigências do campo da economia, que determina as políticas educacionais, incluindo a formação de professores, desde há muito tempo no Brasil. As descontinuidades podem ser percebidas em relação aos resultados das políticas educacionais. Se, por um lado, se apresenta de forma crescente o número de professores devidamente “habilitados”, o número de cursos de formação de professores e o número de formações continuadas em serviço, por outro lado, ainda revelam a crescente necessidade das formações permanentes. Vale salientar que cada troca de governo demanda um eterno recomeço das políticas públicas educacionais e isso contribui para que os problemas que envolvem o processo educativo se perpetuem, com o foco de reverter o analfabetismo, melhorando a capacidade do professor com formações continuadas, porém, não há continuidade nos programas a cada governo que chega ao poder.

Nessas condições, as legislações aprovadas, como é o caso do Plano Nacional da Educação - PNE²⁶ (2001/2011 e 2014/2024), não são cumpridas em sua totalidade, deixando metas que não foram alcançadas para o próximo plano, quando muda o panorama da política brasileira. A cada mudança de governo, agrava-se ainda a mais a descontinuidade dos programas e projetos educacionais,

²² Programa Nacional de Incentivo a Leitura - MEC 1992.

²³ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - MEC 2001.

²⁴ Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - MEC 2005.

²⁵ Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - MEC 2014.

²⁶ Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

que são deixados de lado por ser de um governo anterior, visto que convém a imposição do “meu projeto de governo” e isso acontece em todas as esferas governamentais.

A descontinuidade de alguns programas voltados à educação é um enorme desafio, ainda mais quando a economia não está bem, o que afeta diretamente a aprendizagem dos alunos, diante da falta do financiamento dos programas educacionais e de formação inicial e continuada de professores. Além dos programas de formação permanente não terem continuidade, faltam investimentos na educação e recursos vinculados à melhoria do aprendizado dos alunos. Tudo isso afeta diretamente as avaliações dos diagnósticos da ANA, Prova Brasil e as projeções do IDEB.

Portanto, as políticas públicas, tendencialmente voltadas à questão de resultados satisfatórios, resultam na falta de continuidade de programas, de modo que não se efetivam como apoio pedagógico e profissional aos professores na realidade escolar. Esse é um tema de amplo debate no campo educacional. A respeito dos desdobramentos das políticas públicas, Saviani (2008) comenta:

A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do Ensino Fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Em 2007, quando mais da metade do tempo do PNE já havia passado, veio um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabeleceu um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema (SAVIANI, 2008, p. 20 e 21).

A descontinuidade das políticas públicas educacionais relaciona-se à fragmentação de ações públicas, devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas e rupturas no processo de financiamento da educação.

Alfabetizar é uma tarefa complexa, que exige muito tempo do professor. Face à complexidade da tarefa de ensinar, não há espaço para uma formação profissional aligeirada ou limitada à falta de tempo. Quando consideramos a complexidade da profissão docente, entendemos que esta pressupõe preparação para um ofício de natureza específica (que requer, portanto, saberes específicos), por se tratar de uma atividade profissional que possui, conseqüentemente, um objeto peculiar. Tardif (2002) corrobora esse entendimento ao dizer que:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros profissionais etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Consideramos, igualmente, que a formação do profissional de ensino vai além dos processos formalizados ou burocratizados. Nesses termos, nossa investigação situa a prática de ensinar como um das instâncias formadoras, considerando que os professores, em sua lide cotidiana, conjugam conhecimentos oriundos de diferentes contextos e momentos histórico-sociais. E, principalmente, que se apoiam em conhecimentos cotidianos, elaborados na busca de solução para a problemática emergente do trabalho docente.

A formação prática do professor acontece também em seu dia a dia, nas suas ações pedagógicas, pois, no cotidiano escolar, ocorrem inúmeras aprendizagens, descobertas do novo, diálogos e trocas com outros profissionais e alunos, o que configura uma forma de aprendizagem do docente em prática. Destarte, o professor não é um sujeito neutro, seus saberes experienciais e científicos devem ser valorizados, sua formação deve ser articulada com sua vida pessoal e com a relação teoria/prática.

Diante de tal problemática, construímos a hipótese de que a formação continuada é uma formação para a reflexão e discussão, contribuindo para o conhecimento e o saber científico. Na realidade, a formação continuada é peça

fundamental e importante na contribuição para a melhoria da qualidade do ensino. Uma das formas de obtermos qualidade é incentivar o professor nessa formação, a qual deve ocorrer ao longo da sua vida profissional e, assim, haverá sustentação das práticas pedagógicas. Gatti e Barreto (2009) dizem que:

[...] Os professores valorizavam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 221).

Observamos, então, que o professor alfabetizador percebe que seu processo de formação exige conhecimentos específicos, dada a singularidade de ensinar a ler e a escrever. Compreendemos que esses conhecimentos necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor alfabetizador desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo. Como destacam Soares e Cunha (2010),

Essa complexidade se explica, em primeiro lugar, porque seu exercício, além de envolver condições singulares, exige uma multiplicidade de saberes (entre os quais, os saberes pedagógicos), competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (SOARES e CUNHA, 2010, p. 10).

Isso implica, de um lado, a definição clara e objetiva do papel do professor no que se refere aos conhecimentos a serem construídos e, de outro lado, a organização de situações, mediadas pelo professor formador, de modo que propiciem a identificação e efetivação de competências e de conhecimentos essenciais ao docente, para que a sua prática tenha êxito na alfabetização. Assim, a formação continuada é importante para o professor alfabetizador, pois irá se atualizar sobre os métodos de alfabetização e refletir sobre seu trabalho em sala de aula, para realizar uma prática que articule alfabetização e letramento e passar a entender a leitura e a escrita como função social.

A formação continuada tem, entre outros, o objetivo de propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação.

Na verdade, essa formação deve ser consistente e intencional, considerando-se o que nos diz Sacristán (1995, p. 74):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes.

Pensar a formação docente envolve a análise de conhecimentos básicos para o exercício profissional, implica refletir sobre as habilidades indispensáveis ao professor para o enfrentamento dos vieses que surgem no contexto educativo. Envolve, também, a percepção de seu papel social de educador, dentro de uma sociedade de contradições e de relações desiguais. Essa análise mostra a necessidade de se pensar numa formação inicial que garanta aos professores condições para o exercício da docência.

Referindo-se à preparação profissional docente, Gatti (1997) ressalta que um curso de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental “deve assegurar a formação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades nos alunos que lhes permitam iniciar sua carreira com um mínimo de condições pessoais de qualificação”²⁷ (GATTI, 1997, p.47).

No centro dessa discussão avulta, entre outras, a questão da formação específica do alfabetizador como exigência de um momento histórico-cultural, requerendo ser determinada por novos paradigmas científicos e pedagógicos, tomando como referência, também, os avanços conceituais na área de alfabetização. Ressaltamos, entretanto, que esse processo ainda carece de uma formação concentrada na prática, uma vez que o professor alfabetizador parece não

²⁷Gatti (2003) enumera algumas condições pessoais mínimas de qualificação para a condução da aula aos professores ao iniciar a carreira: trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didáticas e reflexão sobre os valores.

deter, ainda, os conhecimentos necessários para conduzir sua prática pedagógica de forma segura e autônoma.

Nesse ponto, Pimenta (1995, p. 14) defende que a formação docente não termina nos cursos de formação: “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”. A formação continuada vem para incentivar a apropriação de conhecimentos que levem a uma prática crítico-reflexiva. Nessa perspectiva, Fusari (1998) e Nóvoa (1992) dizem que a formação continuada deve ser um único processo. De acordo com Fusari (1998),

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (FUSARI, 1998, p. 538).

A formação do professor, notadamente o alfabetizador, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem. Destaca-se, nesse processo, a importância da formação continuada. Nunca se falou tanto em formação de professores alfabetizadores no Brasil como nos dias atuais, colocando-se em evidência a formação continuada, visando despertar nos professores reflexões sobre os conhecimentos e a experiência com a prática educativa em sala de aula.

A formação continuada é, assim, entendida como perspectiva de mudança das práticas docentes e escolares, uma vez que possibilita a experimentação do novo, do diferente, a partir das experiências profissionais que ocorrem nesse espaço e tempo, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere.

Nessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento do professor que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática

permite articular novos conhecimentos, com possibilidades de transformação de práticas pedagógicas e possíveis mudanças do contexto escolar.

Imbernón (2010) ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. O autor supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão, para mudança e transformação no contexto escolar. Segundo Imbernón (2010):

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Desse modo, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento do professor, facilitando as suas capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a um processo de mudança que se deseja no seu desenvolvimento de alfabetizador.

Os diversos programas de formação continuada disponibilizados pelo Ministério da Educação aos professores alfabetizadores denotam a relevância dada à formação continuada desses professores e à compreensão articulada entre a teoria e prática. Nesse contexto, vale considerar a formação continuada do PNAIC para a prática, como ponto de partida e de chegada, que contribuirá para construir uma ressignificação dos conhecimentos e na formação dos professores que atuam no ciclo de alfabetização. A formação de professores não termina na formação inicial, nem a partir da aquisição da experiência dos formandos, ou seja, é preciso tomar a prática existente como referência para a formação e refletir-se nela (PIMENTA, 1999).

A desarticulação recorrente entre a teoria e a prática na formação inicial de professores foi um dos motivos que desencadeou nosso interesse pela formação continuada, como também os resultados das pesquisas realizadas na alfabetização, identificados nas políticas e nas ações do Governo Federal sobre a formação inicial desenvolvida nos últimos anos no Brasil. A necessidade de novas buscas pelo

conhecimento exige, necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desses profissionais, com um olhar crítico e criativo.

Essa preocupação é relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais que visam dar respostas à complexa sociedade contemporânea. Nesse ponto, a dificuldade vem com a modernização da sociedade, o que exige mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento constantemente; assim, a formação continuada é essencialmente necessária para que o professor esteja constantemente crescendo no saber e na responsabilidade. O profissional, em alguns casos, percebe que sua formação não termina na universidade, mas se realiza continuamente na sala de aula, com a teoria aplicada à prática. A esse respeito, Laranjeira (1999, p. 25) diz que “não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor”.

Nessas condições, mesmo que a formação inicial não tenha alcançado uma qualidade satisfatória, a prática atribui competência ao professor para ensinar e fazer aprender seus conhecimentos. A construção do conhecimento profissional se desenvolve durante sua atuação, articulando a teoria e a prática, e também na formação continuada, em um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão sobre valores e conceitos.

Igualmente importante apresenta-se a necessidade de o profissional da educação constituir-se como professor crítico-reflexivo da sua própria prática, pois, como afirma Bagno (2001, p.14):

É preciso que o professor não seja apenas um transmissor de conteúdo, mas alguém que ensina a aprender, que não só mostra os caminhos, mas também orienta o aluno, a fim de que possa desenvolver um olhar crítico que lhe permita trilhar o caminho que conduza às verdadeiras fontes de informação.

No caminho da construção do conhecimento teórico-prático, a função de pesquisador é atribuída ao professor. Segundo Freire (2001),

Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esses se encontram um no corpo do outro. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a pesquisa, a busca do que realmente se pode conhecer, o que se precisa é que, em sua formação permanente o professor se assuma como pesquisador (FREIRE, 2001, p. 28).

A formação continuada é uma intervenção essencial para que os professores encontrem o caminho para enfrentar os desafios do ato de alfabetizar e contribuir com a melhoria significativa da qualidade da educação. As experiências formativas agregam ao trabalho docente a capacidade de “[...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1997 p. 108).

O docente motivado e que se realiza em sua profissão busca o aprimoramento de sua prática, por motivos que vão além da questão financeira ou imposição de sistemas e normativas. A busca pelo novo é desafiadora e inspira os professores à utilização de práticas de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Hargreaves (2002),

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p. 114).

Além do provimento da formação continuada, suporte pedagógico e espaços de aprendizagens destinados aos profissionais docentes, é fundamental se pensar nos tempos escolares de maneira a beneficiar o estudo, o planejamento das ações, a seleção dos materiais a serem utilizados, bem como a organização e adequações à realidade. É imprescindível que, dentre essas etapas do trabalho, esteja inserido o processo avaliativo, nas dimensões contínua e formativa, que incorpore o rendimento dos alunos nas atividades propostas, tendo em vista que:

[...] a avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam como outrora acontecia nas escolas de todo o mundo. O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico (MEC/ SEB, p. 23).

Nesse contexto, as avaliações devem servir como instrumento de identificação do conhecimento que o aluno já domina e utilizá-lo como referência para as definições do planejamento e estratégias que favoreçam novos conhecimentos.

Considerando que a figura do professor ganha destaque como motivador da aprendizagem, é consenso que, com os avanços tecnológicos, a consequente velocidade de informação, bem como o surgimento de novas pesquisas e técnicas educacionais, constitui-se de fundamental importância que o docente não fixe suas convicções teórico-práticas apenas na formação inicial. É imprescindível que o professor esteja em constante atualização, objetivando buscar ferramentas, estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem que qualifiquem a prática docente.

O professor que conhece e domina diversas teorias de aprendizagem, métodos e técnicas de ensino é favorecido pela capacidade de refletir criticamente sobre seu trabalho e, conseqüentemente, de adaptar sua metodologia à realidade de cada turma ou aluno, na busca pelo processo de ensino e aprendizagens efetivas. Libâneo (1998, p. 28) argumenta que:

Os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os docentes poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenvolver das aulas.

Os estudos mostram a importância da formação continuada dos profissionais da educação, com ênfase na prática docente. O programa de formação continuada traz melhorias para a prática docente do professor alfabetizador, possibilitando ao docente o estudo e a reflexão da própria prática, além da troca de experiências entre pares. Por outro olhar, a formação continuada colabora com a ressignificação dos conhecimentos existentes e a construção de novos, conduzindo os docentes à estruturação de uma nova ação no processo de ensino.

Na seção seguinte, trazemos os dados oficiais do IDEB, relacionando-os aos possíveis avanços e melhorias educacionais advindas do PNAIC (2012) para o município de Campo Novo de Rondônia e para a escola pesquisada.

6 OS AVANÇOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PNAIC

O objetivo desta seção é demonstrar as mudanças ocorridas ao longo dos anos, iniciando em 2005, até o último relatório apresentado pelo IDEB, em 2017, tendo em vista os valores obtidos pelas avaliações externas e as metas projetadas e esperadas pelo Governo Federal na melhoria do ensino.

Considerando os avanços dos rendimentos dos alunos nos níveis de alfabetização e letramento em leitura, escrita e matemática - em relação aos resultados apresentados pelo INEP após a avaliação nacional do processo da alfabetização - analisamos informações referentes ao IDEB, disponíveis no *site* oficial do Ministério da Educação. O IDEB é um índice de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados, como a Prova Brasil ou SAEB, obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino, com informações sobre o rendimento escolar. Enfocamos, para fins de nossa análise, dados do IDEB 2017, publicados em 2018.

Iniciamos demonstrando os dados observados na média brasileira do Ensino Fundamental, do primeiro ao terceiro ano da alfabetização, analisando se foram alcançadas as metas projetadas esperadas; em seguida, demonstramos os dados relativos ao estado de Rondônia, quanto ao IDEB observado e metas alcançadas. Logo após, apresentamos os dados do município de Campo Novo de Rondônia e da Escola Municipal Tancredo Neves II, *lócus* de nossa pesquisa com professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental.

Comparamos os dados da média nacional brasileira com os dados da média do estado de Rondônia e do município de Campo Novo de Rondônia e, por fim, chegamos às médias da escola por nós pesquisada, verificando se houve ou não melhorias na alfabetização em comparação com os anos anteriores ao PNAIC (2012), antes de as professoras participarem do curso.

O Tabela 1, abaixo, demonstra as metas a serem alcançadas no IDEB, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme projeção para o Brasil, e a média das notas observadas após a realização das avaliações externas, conforme publicado pelo INEP.

Tabela 1 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa															
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> consulta em 20/09/2018.

Segundo a Tabela 1, a meta para as escolas municipais brasileiras era de 5.1 em 2017. De acordo com o resultado publicado, alcançamos 5.6 no IDEB, pelos cálculos do INEP, ficando a média total da situação nacional em 5,8, e a meta projetada era alcançar 5,5. Em comparação com as metas do Município de Campo Novo de Rondônia, entendemos que ainda precisamos melhorar para alcançar as projeções brasileiras, conforme se pode observar na Tabela 2:

Tabela 2 - Metas do Município de Campo Novo de Rondônia

Metas do Município de Campo Novo de Rondônia							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> consulta em 20/09/2018.

É visível que ainda estamos longe das médias projetadas. Mesmo havendo melhoras perceptíveis na publicação do último resultado, o município ficou abaixo da média nacional. O Quadro 1 não apresenta metas para 2005, visto que foi a partir desse ano que houve mudanças no processo avaliativo, até então realizado pelo

SAEB. Com a Prova Brasil, os resultados passaram a ser aferidos não apenas nacionalmente e nas unidades da federação, mas também nos municípios e escolas públicas urbanas de Ensino Fundamental.

Desde 2005, o Brasil passou a contar com um sistema de avaliação diagnóstica que divulga os resultados obtidos pelos estudantes por sistemas educacionais e por escolas. Nesse contexto surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador com plano de metas de qualidade, evolução que agregou ao processo informações simplificadas, de fácil entendimento e apreensão por parte da sociedade e permitiu que se estabelecessem metas concretas de qualidade a serem perseguidas nos próximos anos.

O IDEB é um indicador que proporcionou outra inovação no acompanhamento da qualidade educacional e mobilização social em torno de melhorias: o estabelecimento de metas objetivas e individualizadas para cada escola, município e estado brasileiros, visando alcançar uma meta nacional de qualidade equivalente ao nível médio dos países desenvolvidos. Até então, os resultados das avaliações eram divulgados, mas não havia nenhuma meta a ser alcançada pelas escolas, pelas redes ou pelo país. Não havia referência para o acompanhamento da sociedade ou das próprias escolas ou redes, a fim de que pudessem analisar se sua evolução estava dentro do esperado individualmente ou como esforço conjunto por uma educação de mais qualidade no Brasil.

Analisando o estado de Rondônia e suas projeções para os anos iniciais do Ensino Fundamental, vemos que estamos avançando, conforme demonstra a Tabela 3:

Tabela 3 - Projeções para Rondônia

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rondônia	3.6	4.0	4.4	4.7	5.4	5.7	6.1	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> consulta em 20/09/2018.

De acordo com esses dados, o estado de Rondônia, a cada dois anos de avaliação, está também alcançando as metas do IDEB. A meta em 2017 seria chegar a 5,2 e alcançamos 6,1. Analisando esses resultados, conferimos, também, os do Município de Campo Novo de Rondônia, evidenciados na Tabela 4. Pensamos que o processo de avanços na melhoria e na qualidade da alfabetização também pode ser um efeito atribuído às ações desenvolvidas no PNAIC.

Tabela 4 - Projeções para Campo Novo de Rondônia

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Campo Novo de Rondônia	3.0	3.3	3.9	4.2	4.3	4.2	5.3	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> consulta em 20/09/2018.

O município de Campo Novo de Rondônia vem avançando e melhorando a cada ano, conforme o IDEB observado. Analisando a tabela 3, vemos que, no ano de 2015, mesmo ultrapassando as metas dos anos anteriores o município de Campo Novo de Rondônia não alcançou a meta projetada, que era de 4.4, ficando com 4.2. É possível que alguns fatores tenham influenciado na média, como o baixo rendimento na taxa de aprovação em comparação aos outros anos, pois, em 2013, o rendimento foi de 0.90 e, em 2017, de 0.89; em 2015 ficou em 0.82, conforme apontamento do IDEB. No ano de 2017, a meta era chegar aos 4,7, porém o município alcançou 5,3. Com essa nota, ficou abaixo da média do estado de Rondônia, mas superou a média do Brasil.

Ainda realizando uma análise comparativa do IDEB, procuramos verificar a escola municipal Tancredo Neves II, situada na zona rural do município de Campo Novo de Rondônia, onde realizamos a pesquisa com as professoras que participam do PNAIC. Vejamos a Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Projeções para a Escola Municipal Tancredo Neves II

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMEF TANCREDO NEVES II			3.1	3.5	4.2	4.8	4.4			3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> consulta em 20/09/2018.

Na projeção do IDEB para a escola Municipal Tancredo Neves II, desde o ano em que se iniciou a pesquisa (2009), notamos que, a cada dois anos, a escola atingiu as metas projetadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e alcançou a média proposta em todos os anos. Entretanto, de 2015 para 2017, mesmo alcançando a nota projetada para o período, a escola retrocedeu alguns pontos: de 4,8 em 2015 para 4,4 em 2017. Nesse entendimento, após consultarmos o cálculo da nota publicado pelo INEP, verificamos que, no ano de 2015, a taxa de aprovação foi de 92,5 e, em 2017, foi de 91,0. A média apontada pelo SAEB com relação às provas aplicadas em 2015 foi de 5,16; em 2017, a média foi de 4,76, indicando uma queda acentuada tanto na taxa de aprovação como na média das notas obtidas na avaliação.

Esses resultados revelam que, durante o período do PNAIC (2012 a 2017), o IDEB observado vem alcançando as metas projetadas a cada avaliação e houve apenas um ano em que se alcançou a meta, porém com queda na avaliação. Essa é a situação de Rondônia, do município e da escola em questão. Vale lembrar que o objetivo deste estudo foi analisar se a formação continuada ofertada no PNAIC proporcionou a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador.

A escola na qual realizamos esta pesquisa aderiu ao PROFA em 2001, ao Pró-Letramento em 2008 e ao PNAIC em 2012, programas do Governo Federal voltados para a alfabetização no Ensino Fundamental.

As formações trazem avanços no processo de reflexão crítica a respeito das ações e opções ao alcance do professor. Conforme as falas das professoras que participaram da pesquisa, a formação do PNAIC contribuiu nos estudos das teorias e

da prática em sala de aula e, com os grupos de estudo, possibilitou compartilhar experiências com as trocas de vivências entre professores.

Nas falas das professoras, percebemos satisfação com a formação continuada no PNAIC e que o programa muito tem contribuído na formação pessoal e profissional do professor alfabetizador. De acordo com as professoras,

Os conhecimentos teóricos e práticos contribuíram para nossa melhoria da prática pedagógica com mais questionamentos, dando uma melhor visão do que queremos alcançar com os objetivos em sala de aula (P1).

A grande melhoria nessa prática foi em relação à rotina, ao planejamento, às metodologias, aos recursos e à forma de avaliação. A troca de experiências, sugestões compartilhadas entre os grupos de alfabetizadores (P2).

Enfim, inferimos que a formação continuada do PNAIC trouxe contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, que passaram a analisar a teoria refletindo sobre sua prática metodológica.

6.1 AVANÇOS EM CAMPO NOVO DE RONDÔNIA

Ao analisarmos os dados divulgados pelo Governo Federal referentes ao último resultado do IDEB 2017, principal indicador da qualidade desse segmento no Brasil, com relação ao município de Campo Novo de Rondônia, encontramos que a meta municipal geral foi de de 4.7. As metas individuais projetadas por escola foram: 4.8 (Cassiano Ricardo), 4.4 (07 de Setembro), 4.3 (Tancredo Neves II), 4.0 (Rio Branco), 4.6 (Nova Floresta) e estas alcançaram a meta projetada. Algumas escolas apresentaram melhorias significativas, saindo de 3.7 para 5.1, um avanço de 1.4 no IDEB. O índice do Município de Campo Novo de Rondônia saiu de 4.2 para 5.3.

Consideramos que a comunidade e os pais são grandes parceiros e contribuem para o sucesso da escola, pois, em parceria com a família, o trabalho docente pode se realizar e fluir de forma satisfatória e quem ganha são as crianças. As metas de melhorias somente se concretizaram quando o município passou a investir e apoiar a formação contínua do PNAIC. Os professores alfabetizadores

participantes do programa acompanharam o aluno nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e, com a participação no curso, também aplicaram nos seus planejamentos de aula o que vivenciaram em grupos de estudos.

A escola na qual realizamos a pesquisa veio se destacando ano após ano, na superação do índice de desenvolvimento do aluno da alfabetização: saiu de 4,2 em 2013, passou por 4,8 em 2015 e em 2017 ficou em 4,4, à frente da meta projetada pelo MEC, que era de 4.3. Isso mostra que, a partir de 2012, quando se deu o início da participação dos professores no PNAIC, a cada dois anos os alunos vêm realizando as provas com bom rendimento, elevando o IDEB da escola.

A partir da próxima seção, passamos a descrever a caracterização do estudo empírico, objetivando responder à questão norteadora da pesquisa.

7 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção, nosso objetivo é descrever a maneira pela qual realizamos a coleta dos dados do estudo empírico. Para tanto, o texto está organizado em seis tópicos. No primeiro, apresentamos a motivação que nos levou a iniciar o estudo do tema; no segundo, caracterizamos a construção das etapas da pesquisa nos seus aspectos metodológicos e apresentamos a opção pelo tipo de pesquisa, sua abordagem investigativa, os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados e os procedimentos metodológicos; no terceiro e quarto tópicos, discorremos sobre os sujeitos do estudo e o *lócus* da investigação; no quinto e sexto tópicos, apresentamos o objeto da investigação e os procedimentos adotados para a realização da análise dos dados obtidos em campo.

7.1 MOTIVAÇÃO DO ESTUDO

A escolha do tema se deu em virtude da nossa concepção de educação transformadora - pautada fundamentalmente na formação docente - pois entendemos que pela formação continuada o professor passa a compreender e a atualizar sua prática.

Conforme preconizam Alarcão (2005), Imbernón (2009), Nóvoa (1995) e Pimenta (1999), é por meio da formação continuada que também se constroem conhecimentos para o desenvolvimento da prática reflexiva-crítica. Desse modo, ao tempo que se aprende, também se ensina, ação importante para que o professor alfabetizador possa compreender o processo de alfabetização.

Dentre as possibilidades de compreendermos os conhecimentos docentes para a alfabetização, alguns questionamentos surgiram acerca de quais conhecimentos são necessários para uma alfabetização significativa. Tais questionamentos nos situam mais objetivamente sobre a temática do aprender e do ensinar.

Diante da nossa inquietude para assimilar como os programas de formação continuada proporcionaram a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador, tomamos

como objeto para a análise o PNAIC. Buscamos analisar como estão sendo realizadas as formações e se há melhorias nos conhecimentos dos professores alfabetizadores para a sua prática pedagógica. Compreendemos que, para termos uma educação que contribua para a formação do aluno, precisamos de investimento na formação do professor, pois o conhecimento vem quando vivenciamos os desafios.

Concordamos com Freire (1991), a respeito de que o professor, ao final da graduação, não é conhecedor de todas as metodologias para alcançar a melhoria na formação do aluno. O professor sai da graduação com muitos questionamentos e a formação continuada vem para aprimorar sua reflexão na prática e com a prática. O professor necessita da formação continuada para aprimorar e renovar mecanismos de aprendizado compartilhado. Assim, sentimo-nos motivados a buscar conhecer como o PNAIC pode contribuir com os conhecimentos dos professores para a alfabetização, no que se refere à relação entre a teoria e a prática.

A seguir, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo, da pesquisa aplicada em uma escola municipal de Campo Novo de Rondônia, com quatro professoras alfabetizadoras na zona rural, que cursaram o PNAIC no período de 2012 a 2018.

7.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS, TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM

Apresentamos, nesta subseção, os aspectos metodológicos do presente trabalho, considerando o tipo de pesquisa, a abordagem, os instrumentos para levantamentos e coleta dos dados, os objetivos geral e específicos e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

O processo de coleta e análise dos dados para compreender as questões norteadoras, bem como as características desenvolvidas, situam a nossa pesquisa na abordagem qualitativa, por meio da qual buscamos analisar a efetividade do PNAIC, seus desafios e contribuições para a formação do professor.

Inicialmente, levantamos as publicações disponíveis no *site* do MEC sobre o programa e dados norteadores, como bibliografias e documentos, para que pudéssemos entender a metodologia utilizada e, a partir daí, confrontar os dados

obtidos com as teorias utilizadas na formação docente. Dessa forma, intentamos analisar a realidade da formação e seu reflexo na melhoria dos conhecimentos adquiridos pelos docentes participantes do programa.

Com a descrição do processo de confrontamentos de dados e verificação da realidade, optamos pela abordagem qualitativa, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), que dizem:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Assim, em nossa análise, preocupamo-nos não somente com a leitura dos dados quantitativos, mas com a interpretação das informações na diversidade. Para investigar os objetivos específicos da questão norteadora, optamos pela pesquisa descritiva.

Para compreendermos o início do projeto de formação continuada, inicialmente participamos de uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação. Na ocasião, solicitamos a autorização para que os técnicos da secretaria nos fornecessem informações sobre os professores que participaram do Pacto desde o início de sua oferta, além de verificar quais professores ainda estavam participando até a data da investigação, no ano de 2017.

Verificamos, também, quais escolas mantêm os seus professores no Pacto durante todo esse período, para melhor selecionar a localidade a ser pesquisada. Os técnicos da Secretaria informaram que todas as escolas da rede municipal de educação estão trabalhando com o Pacto desde seu início, em cinco escolas na zona rural e em uma escola na zona urbana, no entanto em algumas delas houve grande rotatividade de profissionais no ciclo de alfabetização.

A grande rotatividade é explicada devido à falta de professores concursados. Em algumas escolas da zona rural foram contratados professores por teste seletivo, com contrato de seis meses, prorrogados pelo mesmo período. Dessa maneira, em algumas escolas, professores da alfabetização permaneceram somente um ano com

a turma, pois, com o término do contrato, não foi possível continuar com a turma no ano seguinte e outro professor assumiu para dar continuidade e acompanhamento ao processo de alfabetização.

Após analisar as informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, verificamos que três escolas da zona rural atendiam aos critérios de seleção elencados para a realização da pesquisa. Refinando um pouco mais a análise, uma escola se destacou devido ao fato de os mesmos professores ainda estarem atuando nas salas de alfabetização e fazendo parte da equipe do Pacto no ano de 2018.

Os critérios estabelecidos para a seleção da escola e dos professores foram os seguintes: que estivessem no PNAIC desde o início, ou a maior quantidade de tempo possível, e que estivessem atuando nas turmas de alfabetização. A partir desses dados, solicitamos à Secretária de Educação autorização para visitarmos a escola escolhida. A Secretaria nos deu todo o apoio para a realização da pesquisa de campo, necessária para a coleta de dados.

Na visita à escola municipal rural, conversamos com a diretora, que foi muito solícita em nos atender e apresentar-nos aos professores que trabalham com alfabetização e participam da formação do Pacto. Assim, foi agendada uma data para o primeiro encontro, no qual poderíamos informar sobre o objetivo da pesquisa e solicitarmos a participação dos professores nas respostas dos questionários para a coleta de dados.

Apresentamos o termo de consentimento e de livre esclarecimento e todos foram muito cordiais em realizar o aceite para a participação na pesquisa. Em seguida, expusemos o tema a ser abordado na pesquisa para a coleta de dados e perguntamos se gostariam de participar, respondendo questionários estruturados com questões fechadas e abertas. Explicamos que seria de suma importância para a pesquisa que as respostas fossem conforme a vivência de cada um dos entrevistados, de preferência que cada um respondesse sem consultar o colega de profissão, que não haveria resposta certa ou errada, mas informações importantes que contribuiriam para o levantamento de dados desta pesquisa.

Apresentamos, então, o primeiro questionário, com questões que deram embasamento para a construção do perfil dos sujeitos da pesquisa. Realizamos a leitura de cada item, para tirar as dúvidas referentes às questões. Informamos que o

objetivo desse levantamento de dados era somente para compreender o perfil de cada um dos entrevistados e que não era necessário que se identificassem, que tal ação seria de grande contribuição para a análise.

Após toda a apresentação e explanação do assunto concernente ao primeiro questionário, os professores ficaram à espera de mais informações sobre a pesquisa a ser realizada; então, entregamos os questionários e definimos, em conjunto, o tempo para entregarem a resposta, que ficou combinado para a semana seguinte. Marcamos também a apresentação do segundo questionário, referente aos conhecimentos do PNAIC.

Conforme o combinado, voltamos à escola na semana seguinte, e a diretora já nos reservou uma sala. As quatro professoras participantes do Pacto chegaram na hora marcada e entregaram o primeiro questionário totalmente respondido e sem identificação. Conversamos sobre as possíveis dificuldades de entendimentos das respostas e elas nos informaram que foi simples entender e responder cada questão, por serem direcionadas à sua vida profissional e pessoal.

Passamos, então, a informar sobre o segundo questionário, que consistia de questões abertas, para que as participantes pudessem expressar todas as necessidades de melhorar as informações sobre as perguntas, e passamos à leitura, com pausas para algumas indagações a respeito da pesquisa. Nessa mesma data ficou acordada a entrega do segundo questionário.

7.3 SUJEITOS DO ESTUDO

As participantes da pesquisa são professoras e pedagogas que trabalham com a alfabetização, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Tancredo Neves II, situada na rural, no Distrito Vila União, localizado a 30 (trinta) quilômetros da sede do município de Campo Novo de Rondônia, criado em 13 de fevereiro de 1992.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Tancredo Neves II atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), ou seja, do pré-escolar ao 9º ano, no sistema de ensino regular.

Todas as professoras são concursadas pelo município e trabalham nessa escola, em média, há 10 anos. No total, participaram da pesquisa quatro professoras com formação em Pedagogia, formadas pelo programa PROHACAP²⁸. Para resguardarmos a identidade das professoras, atribuímos siglas em vez de nomes para cada uma (P1, P2, P3 e P4). A aplicação do questionário foi realizada em junho de 2018, pelo qual foram coletados os dados sobre perfil e formação. O público desta pesquisa é composto, então, apenas por mulheres, com formação em Pedagogia e atuando nos anos iniciais, na rede pública municipal.

O Quadro 1, abaixo, apresenta o perfil de formação das professoras participantes da pesquisa, bem como o tempo de atuação de cada uma no magistério.

Quadro 1 - Perfil de formação das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Formação Inicial	Ano de Conclusão do Ensino Superior	Formação continuada	Tempo de magistério	Ano de Conclusão do Magistério
P1	Pedagogia	2007	Especialização mínima de 360h	De 15 a 20 anos	2002
P2	Pedagogia	2007	Especialização mínima de 360h	Mais de 20 anos	2002
P3	Pedagogia	2007	Especialização mínima de 360h	Mais de 20 anos	2002
P4	Pedagogia	2007	Especialização mínima de 360h	Mais de 20 anos	2002

Fonte: Dados do questionário da pesquisa de campo - junho de 2018.

Nos dados apresentados no Quadro 1, observamos que apenas uma professora tem menor tempo de magistério, porém atua como professora há mais de 10 anos e todas têm pelo menos uma especialização na sua área de atuação. Esses dados evidenciam que, ao longo da carreira de magistério, as professoras se

²⁸ PROHACAP - Programa desenvolvido no Estado de Rondônia, pela Universidade Federal de Rondônia, em parceria com diversas instituições, para habilitação de professores leigos em nível superior.

aperfeiçoaram através de formação continuada, visando seu desenvolvimento profissional e pessoal. Cursaram especialização e, na atualidade, continuam participando do programa de formação continuada PNAIC.

Sobre a questão do desenvolvimento profissional do professor e sua continuidade na formação continuada, Alonso (1994) afirma:

Tornar um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro burocrático; Esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; Um profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; Alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem os olhos para o futuro e não para o passado (ALONSO, 1994, p. 6).

As quatro professoras participantes da pesquisa têm cursos de especialização, são licenciadas em Pedagogia e continuam como alfabetizadoras do Ensino Fundamental e, desde o início do PNAIC, estão atuando na sala de aula. É importante ressaltar que: “A formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

É de extrema importância ressaltar a *práxis* reflexiva da formação, visto que os saberes adquiridos na experiência ficam isolados e não são sistematizados para o saber acadêmico; as experiências se originam no trabalho cotidiano, no conhecimento do meio e podem ser da vivência individual ou coletiva, quando os professores ganham habilidades e por eles são validadas. É importante destacar que, através desses conhecimentos experienciados, os professores vão se constituindo como pesquisadores.

Entendemos que a capacidade de construção e reconstrução dos saberes que os professores possuem vão ao encontro da formação continuada, que alicerça, com a teoria, a prática, valorizando a vivência no cotidiano escolar.

O Quadro 2, a seguir, apresenta o perfil do sujeito quanto à idade, carga horária de trabalho, se a escola em que atua é da zona urbana ou rural, bem como seu tempo de experiência na alfabetização.

Quadro 2 - Perfil dos sujeitos

Professoras	Idade	Carga horária	Escola	Tempo de experiência na Alfabetização
P1	De 40 a 49 anos	25	Rural	Mais de 8 anos
P2	De 40 a 49 anos	40	Rural	Mais de 8 anos
P3	De 40 a 49 anos	40	Rural	Mais de 8 anos
P4	De 40 a 49 anos	40	Rural	Mais de 8 anos

Fonte: Dados de questionário da pesquisa de campo (junho de 2018).

O Quadro 2 demonstra que os perfis dos sujeitos da pesquisa têm correlação entre si: são todas professoras com idade aproximada, trabalham na zona rural do município e têm o mesmo tempo de experiência como profissional de alfabetização, com alunos do Ensino Fundamental, nos anos iniciais.

Conforme o censo populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010, o município de Campo Novo de Rondônia tem, na sua totalidade, 12.665 habitantes, sendo que 3.371 estão na zona urbana e 9.294 na zona rural. Como vemos, há predominância de maior quantidade populacional na zona rural, local escolhido para a pesquisa.

Outra observação necessária é que, das quatro professoras, três têm carga horária de 40 horas semanais e somente uma tem carga horária de 25 horas semanais. Dentro dessa carga horária, o município cumpre a lei do piso, sendo o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos e 1/3 destinado às atividades extraclasse, que incluem o planejamento das aulas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei Federal nº 9394/96, prevê, desde dezembro de 1996, o direito da jornada extraclasse dentro da jornada normal de trabalho, em seu Artigo 67, inciso v²⁹. Também foi promulgada a Lei nº

²⁹ Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

11.738, de 16 de julho de 2008, a Lei do Piso³⁰, que regulamentou no § 4º do Artigo 2º, a composição da jornada de trabalho, que deve observar o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

O município de Campo Novo de Rondônia, em sua Lei Municipal Complementar nº. 058³¹, de 30 de novembro de 2017, estabeleceu, no seu Artigo 15º e parágrafos seguintes, a jornada de trabalho em sala e as horas de atividades, cumprindo os 2/3 previstos em lei.

Assim, todas as professoras participantes de nossa pesquisa possuem significativa experiência profissional, têm mais de oito anos de experiência com alfabetização e, além disso, conforme a lei municipal, todas dispõem de tempo, em contraturno, para a preparação de aulas e estudos. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu, de fato, com professoras que se utilizam das suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização.

Concluimos que o PNAIC pode ter aperfeiçoado suas metodologias de ensino, tendo as docentes adquirido conhecimentos teóricos e práticos acerca do processo de alfabetizar.

7.4 INSTRUMENTOS PARA O LEVANTAMENTO DOS DADOS

Através da aplicação de questionários (vide apêndices), buscamos analisar os conhecimentos que as professoras alfabetizadoras consideram fundamentais para atuarem em sala de aula. Tais dados foram coletados numa escola municipal da zona rural, em dois momentos.

Na primeira parte da aplicação, realizamos o levantamento do perfil dos sujeitos participantes, de forma individual, a fim de obter dados que nos possibilitassem fazer sua caracterização. Após essa fase, passamos ao

³⁰ Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

³¹ Dispõe sobre a instituição, implantação e gestão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Novo de Rondônia.

levantamento e coleta de dados sobre o tema da pesquisa, com perguntas abertas, para que os dados pudessem ser o mais próximo da realidade dos sujeitos da pesquisa.

Ao final das duas fases, os dados coletados pelos questionários foram organizados em quadros, para melhor entendermos o perfil de cada sujeito, e as questões abertas foram transcritas e depois arquivadas para posterior utilização.

Optamos por utilizar o questionário por ser uma técnica qualitativa eficaz e de baixo custo, além dos dados serem eficazes por sua riqueza. Segundo Cervo e Bervian (2002, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 18), o questionário “é a forma mais utilizada para coleta de dados, possibilitando medir com exatidão o que se deseja”. Ao responder ao questionário, o sujeito também fica mais propício e receptivo às questões estruturadas e relacionadas com a pesquisa.

No próximo tópico abordamos o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como o problema da pesquisa.

7.5 OBJETIVO GERAL, ESPECÍFICOS E PROBLEMA

A pesquisa teve como problema a seguinte questão: a formação continuada ofertada no PNAIC proporcionou a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador?

Como objetivo geral, buscamos analisar o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, investigando se as formações teóricas e práticas contribuíram na formação do professor alfabetizador, na escola municipal de Campo Novo de Rondônia.

Tal objetivo desdobrou-se em outros, específicos, a saber:

- Identificar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação continuada do PNAIC;
- Averiguar em que consistiram os conhecimentos práticos trabalhados na formação do PNAIC;
- Analisar em que medida os conhecimentos teóricos e práticos atenderam às necessidades da prática alfabetizadora;

- Identificar possíveis melhorias no processo de ensino e de aprendizagem, a partir da formação no PNAIC;

No próximo tópico, descrevemos os procedimentos metodológicos que utilizamos para o levantamento de dados empíricos.

7.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca por compreender as questões que norteiam este estudo, propusemos alguns questionamentos a fim de obter dados a serem analisados e discutidos. Num outro momento, apresentaremos o contexto da pesquisa, para podermos discutir os resultados obtidos por meio da análise de questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras.

Iniciamos com a aplicação do questionário às professoras, objetivando analisar se a formação continuada ofertada no PNAIC proporcionou a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador. Realizamos a aplicação de dois questionários, em dois momentos distintos. O primeiro questionário procurou conhecer os sujeitos do estudo, com questões voltadas ao perfil das professoras; com o segundo questionário, procuramos compreender aspectos relativos aos estudos e práticas desenvolvidas no processo de formação consolidado no PNAIC, quais conhecimentos os professores alfabetizadores consideram fundamentais para quem alfabetiza.

A partir dessa opção metodológica, procuramos nortear a pesquisa para além da indagação principal, construindo um questionário com outras necessidades de entendimento, tais como:

- Quais os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação continuada do PNAIC?
- Em que consistiram os conhecimentos práticos trabalhados na formação do PNAIC?
- Os conhecimentos teóricos e práticos atenderam às necessidades da prática alfabetizadora?

- Em que sentido houve melhoria no processo de ensino e de aprendizagem a partir da formação no PNAIC?

Nesse contexto, procuramos construir uma perspectiva da realidade das professoras entrevistadas, para buscar outras pistas que nos levassem o mais próximo possível da realidade.

A seguir, apresentamos informações sobre o *lócus* da investigação.

7.7 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

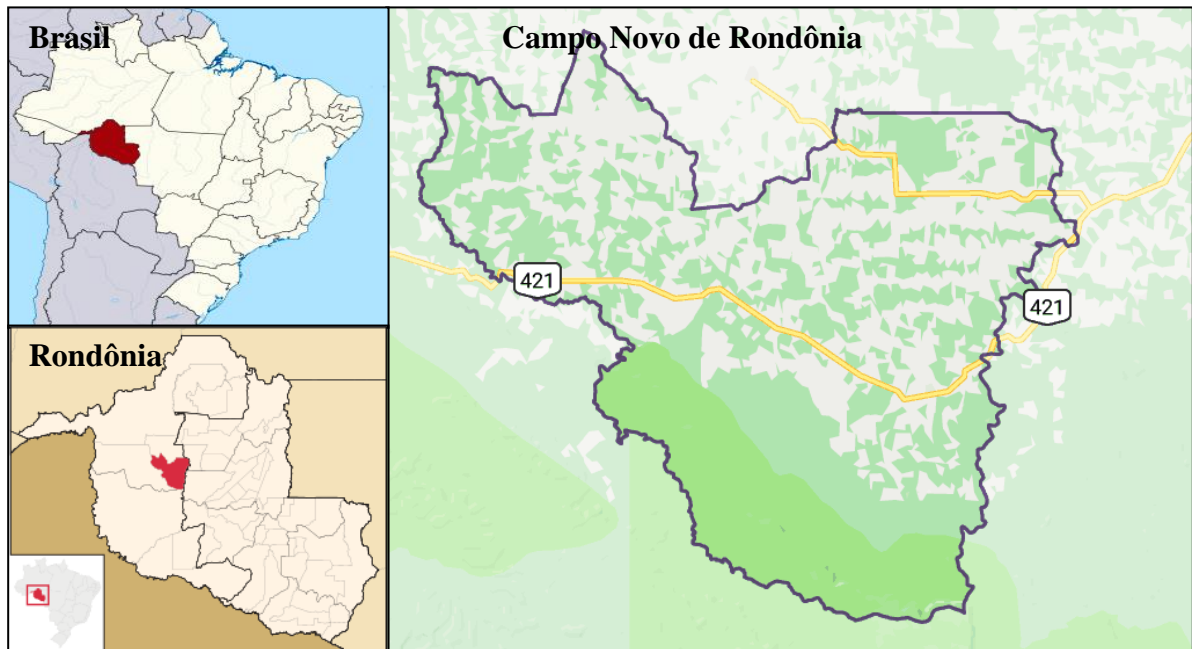
Campo Novo de Rondônia surgiu de um núcleo de garimpagem, onde foi construído um campo de pouso para pequenos aviões. O lugar passou a ter como referencial a pista de pouso, que as pessoas denominavam de Campo Novo, para enviar correspondências. Por sua evolução socioeconômica, foi transformado em município pela Lei n.º 379, de 13 de fevereiro de 1992, com a denominação de Campo Novo de Rondônia.

O município localiza-se a uma latitude 10º35'49" sul e a uma longitude 63º36'44" oeste, estando a uma altitude de 0 metros. Sua população estimada, em 2010, era de 12.669 habitantes (IBGE 2010). Faz limites com os municípios de Guajará-Mirim, Nova Mamoré, Governador Jorge Teixeira, Monte Negro e Buritis, com área total de 3.442,003 km², localizado na mesorregião Madeira-Guaporé e microrregião de Porto Velho, fazendo parte do Vale do Jamari.

A economia do município gira em torno da pecuária de bovinos, produção de leite, café, piscicultura e garimpo de cassiterita.

O Mapa 1, a seguir, demonstra a localização do município no Brasil e em Rondônia:

Mapa 1 - Localização do Município de Campo Novo de Rondônia



Fonte: Google imagens (2018). Acesso em 22 de junho de 2018.

O município possui três distritos na zona rural (Três Coqueiros, Rio Branco e Vila União), localizados em limites territoriais com os outros municípios que fazem divisa com o município de Campo Novo de Rondônia.

O local em que realizamos a pesquisa foi o Distrito Vila União, ocupado inicialmente por seringueiros. Por volta do ano de 1985, foi implantado, na região, o Projeto Rio Alto, Setor Santa Cruz. Através desse projeto de assentamento, foram feitas picadas na mata virgem e assentados os marcos dos lotes de 21 alqueires paulistas, que, posteriormente, foram entregues aos colonos.

As famílias assentadas vieram, em sua maioria, dos estados da Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná e também de outras regiões de Rondônia. As principais vias de acesso da região com a cidade de Monte Negro eram as Linhas C 25 e Linha C 15, pois, na época, o Travessão Ribeirinho não existia e Campo Novo ficava fora da rota das famílias.

O distrito conta com uma pequena comunidade, escola, posto de saúde, energia elétrica, posto de gasolina, mercado e algumas igrejas. Os professores e

alunos são moradores do distrito ou da área rural em seu entorno. Cerca de oitenta por cento dos alunos utilizam o transporte escolar para chegarem até a escola

7.8 O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à própria nomeação do nosso objeto de pesquisa. Durante o planejamento da investigação, nos inquietou qual seria a terminologia mais adequada para explicitar aquilo que pretendíamos analisar. Sabíamos que nosso interesse se voltava para a efetividade das propostas de formação, ou seja, para capacidade que elas possuem de contribuir para o trabalho docente.

Mediante essa perspectiva, tomamos por objeto de investigação os efeitos e as contribuições do PNAIC, no período de 2014 a 2017, em escola do município de Campo Novo de Rondônia, visando analisar se a formação continuada ofertada no programa proporcionou a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador.

No próximo tópico, apresentamos os procedimentos que utilizamos para a análise dos dados.

7.9 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à análise dos dados obtidos por meio do estudo empírico, buscamos fundamentação na Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Segundo a autora, podemos considerar esse conjunto de técnicas de análise das comunicações como instrumento marcado por uma grande disparidade de formas, sendo adaptável a um campo de aplicação muito vasto. Bardin (2011, p. 15) afirma que, atualmente, a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis

em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

Dentre o conjunto das técnicas da Análise de Conteúdo apresentado por essa autora, optamos pela análise categorial temática, técnica que implica a realização de algumas fases, como a categorização e a inferência. Consoante Bardin (2011), a categorização permite o tratamento dos dados brutos, a fim de torná-los significativos, ou seja, os elementos são classificados a partir da investigação, por recortes, e agregados sob algum critério, para depois serem perscrutados pelo analista, com o intuito de propor uma interpretação do que estes possam dizer.

Conforme a autora,

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, p. 131).

Portanto, entendemos que a análise categorial temática, enquanto técnica de Análise de Conteúdo, permite-nos um adequado tratamento dos dados obtidos por meio do estudo empírico, no sentido de fazer uma interpretação da realidade estudada a partir dos sujeitos da pesquisa. Na mesma perspectiva, Barbour (2009, p. 48) acrescenta:

Análises se tornam mais do que simplesmente extração de temas a partir de dados, passando, então, a envolver um processo de interrogar os dados, contextualizar comentários, desenvolver tentativas de explicação e submetê-las a mais interrogações e refinamentos.

Com base nas contribuições da autora sobre a análise dos dados, podemos, a partir da categorização, fazer nossas inferências em relação ao que nos

propusemos descobrir e delinear um retrato do que conseguimos apreender em determinado estudo. Confrme recomendam Santos Filho e Gamboa (1997, p. 42),

[...] o estudo do ser humano é o estudo de atores morais, ou seja, de pessoas que agem na base de seus próprios valores e disposições – daí ser impossível adotar uma postura distante no processo de compreensão da ação humana. Em consequência, deve-se abandonar a ficção da neutralidade e assumir a consideração dos valores na pesquisa como um fator positivo e não negativo. Dessa forma, procuramos descrever os pormenores da pesquisa realizada, a fim de que o leitor possa entender a perspectiva de nossa abordagem e julgar por si próprio a maneira como produzimos e interpretamos os dados aqui apresentados.

Na próxima seção, trazemos a análise dos dados, considerando as respostas das professoras ao questionário aplicado. Adotamos, como citado anteriormente, a Análise de Conteúdo, com a técnica categorial *a priori*, envolvendo quatro categorias.

8 AS FALAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo desta seção é apresentar a análise e interpretação dos dados oriundos das falas das professoras alfabetizadoras da zona rural, sujeitos deste estudo, que atuam em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campo Novo de Rondônia - RO.

Trabalhamos com a técnica categorial, cujos dados nos permitiram a criação, *a priori*, de quatro categorias de análise:

i) **Categoria 1: Conhecimentos teóricos adquiridos.** Essa categoria tem o objetivo de identificar os conhecimentos teóricos adquiridos pelos professores durante a formação continuada no PNAIC;

ii) **Categoria 2: Conhecimentos práticos.** Essa categoria visa averiguar quais foram os conhecimentos práticos trabalhados na formação dos professores pelo PNAIC;

iii) **Categoria 3: Conhecimentos teóricos e práticos.** A criação dessa categoria emerge da necessidade de verificar se esses conhecimentos atenderam às necessidades da prática alfabetizadora;

iv) **Categoria 4: Melhoria no processo de ensino e de aprendizagem.** E essa categoria procura explicitar a contribuição da formação no PNAIC para o processo de ensino e aprendizagem.

Com base na definição dessas categorias, iniciamos a investigação.

8.1 CATEGORIA 1: CONHECIMENTOS TEÓRICOS ADQUIRIDOS

Essa categoria surgiu do seguinte questionamento: *Quais os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação continuada do PNAIC?*

De acordo com as respostas das professoras, houve aprofundamento nos seus conhecimentos teóricos, o que contribuiu para a realização de melhor planejamento das aulas e para que a prática fosse adequada à alfabetização, conforme podemos observar nas seguintes falas:

[...] os conhecimentos teóricos adquiridos contribuíram para um melhor desempenho nos planejamentos, e conhecimentos das estratégias para colocar em prática na sala de aula. Como Piaget, que utiliza assimilação ligada à aquisição para o conhecimento **(P1)**.

[...] essa Formação contribui pela junção de vários conhecimentos teóricos, adquiridos ao longo da nossa trajetória, e a busca de novas formas de conhecimentos considerando a adversidade dos alunos e a preocupação com o coletivo **(P2)**.

[...] nos proporcionou aprofundamento dos conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento profissional, enriquecendo a nossa teoria, juntos compartilhamos experiências e repensamos os conteúdos para um bom aproveitamento **(P3)**.

[...] adquirimos melhor base nas teorias de formação de alfabetizador, com o PNAIC, passamos a entender como poderá ser trabalhada **(P4)**.

Como subcategorias, analisamos, nas respostas das professoras, o quanto o PNAIC proporcionou de conhecimento teórico durante as formações e também as práticas pedagógicas se tornaram mais eficazes com o planejamento adequado.

8.1.1 Subcategoria 1- Conhecimento teórico

Como podemos observar, as professoras destacam o fato de que o conhecimento teórico contribuiu para o aprimoramento de seus conhecimentos e de suas práticas profissionais, o que nos leva a inferir que tal formação está em consonância com as proposições do PNAIC, uma vez que o referido programa desenvolve a formação continuada de professores, aliando teoria e prática, considerando que uma teoria não deve estar dissociada da prática e vice versa.

O conhecimento teórico, portanto, é resultado do saber da formação profissional, seja ela da formação inicial, ou mesmo da formação continuada, como a que ocorre por meio do PNAIC. Segundo Tardif (2002, p. 36), “Os saberes da formação profissional são um [...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”.

Logo, o PNAIC é um programa de formação que demonstra levar em consideração a importância do papel do professor para a sociedade e para a construção do conhecimento sistematizado. Este é o mediador do processo de

ensino e aprendizagem e, como mediador, tem uma prática profissional sustentada pelo conhecimento teórico. Nesse sentido, o documento do PNAIC destaca que, “o professor necessita de formação teórica crítica e de reflexão sobre o seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 55).

Partindo desse entendimento, e segundo Freire (2002), compreendemos que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática. Desse modo, observamos que os professores alfabetizadores estão atentos à importância dos conhecimentos teóricos para a prática alfabetizadora, e, mais que isso, observam essa contribuição para os seus saberes, refletem sobre essa importância.

As professoras relatam que a relação teoria e prática é requisito necessário para o desenvolvimento dos seus planejamentos do dia a dia. O conhecimento da teoria é fundamental para que o professor possa planejar sua prática, pois, ao nos apropriarmos de fundamentação teórica, nos beneficiamos de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreendermos os diversos contextos do cotidiano. É importante lembrar que um professor não se constitui apenas de teoria, embora ela tenha grande importância. Um professor vai se formando na relação teoria e prática, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constitui enquanto indivíduo em pleno estado de mudança.

A teoria é essencial para compreendermos a realidade em que estamos inseridos, mas essa compreensão só se dará mediante a prática em sala de aula, quando o professor irá confirmar, de fato, como acontecem as relações de ensino-aprendizagem, ao buscar verificar a teoria na prática.

8.1.2 Subcategoria 2 - Planejamento para a melhoria da prática

Sabemos que um bom planejamento é essencial para o desenvolvimento de uma aula completa. Nesse sentido, a prática precisa ser pensada e, conseqüentemente, organizada conforme as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista didático, planejar requer a previsão de conhecimentos a serem trabalhados e a organização de atividades e experiências de ensino e aprendizagem adequadas para a consecução dos objetivos que se

estabelecem, considerando-se a realidade dos alunos, suas necessidades e interesses. De acordo com as orientações do PNAIC,

Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico articulando atividades escolares as práticas sociais e culturais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos, o processo de avaliação. Esse planejamento deve ter o trabalho coletivo da comunidade escolar como eixo estruturante, sendo a coordenação pedagógica a instancia de formação e consolidação do coletivo da escola (BRASIL, 2014, p. 7).

Planejar as atividades a partir da prática envolve uma reflexão sobre a ação para que nova a ação seja transformadora da realidade. Assim, o ato de planejar exige tomada de decisões, o resgate que embasa a prática alfabetizadora, organizar as ações e rotinas e delimitar objetivos.

As docentes, em suas respostas, afirmam que o curso de formação possibilitou que tivessem um novo olhar, despertando para novas perspectivas de melhorias para a sua profissão. Consoante as palavras de Garcia (1998),

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz nos cursos de que participa, nas reflexões que produz (GARCIA, 1998, p. 21).

No âmbito do PNAIC, os cursistas aprendiam na formação, precisavam desenvolver a teoria na prática e aplicá-la em sala de aula. Essa prática e reflexão da prática contribuiu na melhoria do conhecimento.

Na próxima categoria, a análise é voltada para a prática, conhecimentos percebidos no trabalho e aplicação da prática em aulas dinâmicas.

8.2 CATEGORIA 2: CONHECIMENTOS PRÁTICOS

Essa categoria foi extraída do seguinte questionamento: *Em que consistiram os conhecimentos práticos trabalhados na formação do PNAIC?*

De acordo com as respostas das professoras, os conhecimentos práticos trabalhados no PNAIC consistiram em preparar aulas de forma concreta e com ganho na experiência vivenciada, utilizando alguns dos materiais já conhecidos por elas. As professoras apontaram que:

[...] os conhecimentos práticos trabalhados na formação do PNAIC consistiram na preparação de uma aula prática, baseada na necessidade que vivenciamos em sala de aula de acordo com a dificuldade de cada aluno (**P1**).

[...] as diferentes metodologias adotadas na sala de aula, o ensinar de forma concreta, os professores participam do processo formativo e isso contribuiu para que as aulas fossem mais dinâmicas e prazerosas para os educandos (**P2**).

[...] reconhecer os conhecimentos já produzidos pelos professores como base para adquirir novos conhecimentos efetivos na prática (**P3**).

[...] consistiu em aprender as práticas para melhor alfabetizar, utilizando vários materiais e conhecimentos já conhecidos (**P4**).

Nessa categoria vamos analisar como subcategorias - conforme as respostas das professoras à pergunta realizada no questionário - o aprendizado nas aulas práticas, o ensino de forma concreta e dinâmica, utilização dos jogos na prática de sala de aula e, ainda, os métodos prazerosos de ensino com materiais didáticos.

8.2.1 Subcategoria 1 - Aulas práticas na melhoria do aprendizado

Podemos depreender, a partir da fala das professoras, que os conhecimentos práticos trabalhados no PNAIC foram importantes para a melhoria da prática pedagógica alfabetizadora. Desse modo, vale destacar o que diz Pimenta (1999):

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes como a problematização, a intencionalidade para

encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA,1999, p. 27).

Portanto, compreendemos que o PNAIC, enquanto programa de formação de professores, teve, como uma de suas premissas, formar educadores críticos, fundamentado na proposta de encontrar soluções criativas para enfrentar as dificuldades de alfabetização, fazendo uso das diferentes metodologias de ensino, tornando-se um importante instrumento na busca pela melhoria do processo educativo. A esse respeito, Barroso (2016) argumenta que:

A qualidade da educação está ligada a formação de professores na perspectiva reflexiva da prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem da criança de caráter motivador, pois é nos primeiros anos do ensino escolar que ocorre a alfabetização (BARROSO, 2016, p. 66).

Ao correlacionar a referida citação com a fala dos sujeitos do estudo, podemos inferir que os conhecimentos práticos trabalhados na formação do PNAIC consistiram não apenas em uma reflexão crítica sobre a prática em sala de aula, mas também na busca pela mudança ou aprimoramento dessa prática.

Desse modo, “é preciso que o professor tenha clareza do que ensinar e como ensinar e sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática” (BRASIL, 2015, p. 21). Assim, a prática pedagógica exige uma tomada consciente de decisões. Para Sacristan (1999), a prática pedagógica é a ação que o professor realiza em sala de aula e essa ação certamente exige tomada de decisões. A tomada de decisões implica autonomia para a realização da prática pedagógica, o que torna o professor sujeito de seu próprio trabalho, consciente daquilo que executa, alguém que reflete sobre o que faz e no que faz. É o que revelam as falas das professoras.

A educação deve ser um processo contínuo, contudo devemos observar as práticas e seus diálogos com as teorias, pois uma sem a outra é só repetição do receituário, o que não modifica nem qualifica nossa atuação como professores, conforme afirma Freire (2005): “A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a

prática sem a teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 2005, p. 87).

Esse pensamento corrobora nossa discussão quando reforça a necessidade de termos uma teoria casada com uma prática e de termos uma prática casada com uma teoria. Em sala de aula, podemos promover uma vivência prática com nossos alunos e só depois contextualizá-la, como também podemos fazer todo um aparato teórico e, a partir disso, realizar a prática.

8.2.2 Subcategoria 2 - O ensino de forma concreta e dinâmica

Libâneo (1991) destaca que o estilo tradicional de aula, igual em todas as disciplinas, a falta de entusiasmo do professor, a dificuldade de tornar o conteúdo vivo e significativo fazem o estudo se tornar enfadonho e rotineiro, levando os alunos ao desinteresse e a perderem o gosto pela escola. A proposta do PNAIC é entender o ensino de forma mais concreta, na qual o aluno e o professor precisam sentir o sabor do conhecimento que está sendo socializado em sala de aula: saber *o quê*, saber *por quê* e *para quê*. O professor é o condutor da aprendizagem do aluno, possibilitando o pensar, o refletir, o compreender. O aluno precisa construir uma rede relacional em que o novo conhecimento esteja vinculado ao conhecimento pré-existente, ampliando-o e modificando-o.

É importante identificar fatores determinantes que levam o educando a apresentar, de maneira significativa, uma melhora no processo da aprendizagem de conteúdos básicos; aplicar estratégias pedagógicas diferenciadas, utilizando o lúdico, com situações sociais cotidianas, que facilitem a apropriação do saber; fazer com que o educando consiga, a partir da construção de um conhecimento, elaborar estratégias próprias na busca da construção do conhecimento.

Em sua fala, a professora P2 afirma que ensinar de forma concreta contribui com aulas dinâmicas para os educando participar do processo formativo; nas aulas do PNAIC, as professoras trabalharam com hipóteses da utilização dos materiais lúdicos nos seus planejamentos, com situações desafiadoras que auxiliam as crianças a desenvolver o raciocínio lógico e a construir conceitos de forma envolvente. O lúdico, como ferramenta pedagógica, colabora para o

desenvolvimento do raciocínio lógico, facilita a relação entre teoria e prática, favorece a construção de conceitos e a socialização dos alunos.

Para Ferreira (1985, p.31), "nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem". Então, para que o professor seja eficaz, deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança.

8.2.3 Subcategoria 3 - Utilização de jogos esquecidos na prática de sala de aula

A fala da professora P4 destaca a utilização dos materiais já conhecidos, mas, até então, esquecidos nas práticas de sua sala de aula. De acordo com Perrenoud (2002), ao lembrar, estamos revendo nossas práticas e, assim, podemos refletir sobre a trajetória percorrida e verificar o que precisa ser superado ou modificado. Podemos afirmar que a rememoração, nos cursos de formação, favorece o enriquecimento profissional através das trocas de experiências.

Por esse motivo, é relevante trazer para a formação o lúdico, lembrar o quanto podemos melhorar o planejamento de aula com os jogos esquecidos no decorrer da formação e voltar a aprender os métodos e as estratégias do ensinar brincando. Os jogos têm um papel importante no desenvolvimento psicomotor e no processo de aprendizado, facilitam o desenvolvimento da linguagem, do exercício sensório-motor e a assimilação do real à atividade prática.

Salientamos que, segundo Freire (1997), na formação do professor, a prática deve ser indissociável; Imbernòn (2010), por sua vez, afirma que entre a teoria e a prática tem que haver um equilíbrio, tanto na formação inicial quanto na continuada; e Nóvoa (1991) nos ensina que a formação docente deve estar articulada com o desempenho profissional .

O PNAIC foi constituído com uma formação teórico/prática articulada, propondo a execução, na prática, pelas experiências com os jogos, cantinho da leitura, resgatando metodologias e estratégias utilizadas na formação, muitas vezes esquecidas pelas professoras no uso em sala de aula.

Destacamos que, ao reviver o que se aprendeu na formação do Magistério ou no curso de Pedagogia e lembrar das experiências no programa do PNAIC, é

possível trazer de volta as experiências que deram certo na prática e comparar teorias e práticas pedagógicas, enriquecendo o conhecimento com as trocas de experiências no grupo de formação do PNAIC. Nesse sentido, Halbwachs (1994, p.47) contribui, afirmando que:

Além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática.

Os recursos didáticos devem ser melhor aproveitados nas aulas práticas, com o objetivo de tornar os alunos cada vez mais interessados no aprendizado dos conteúdos de forma lúdica, com jogos pedagógicos, brincadeiras coordenadas, cantinho de teatro e leitura, inseridos cada vez mais no planejamento curricular e também das aulas de alfabetização.

O lúdico aplicado à alfabetização da criança, mediado por um planejamento eficaz, pode proporcionar um processo de ensino-aprendizagem competente, contribuindo no ensino do conteúdo trabalhado.

8.2.4 Subcategoria 4 - Métodos prazerosos de ensino com materiais didáticos

A professora P2 destaca, em sua resposta que, a partir do curso do PNAIC, suas aulas se tornaram mais prazerosas e dinâmicas para seus alunos. Quando o professor proporciona ao aluno uma aula diferenciada, com motivação, propicia a aquisição de novos conhecimentos, que vão além do que pode ser aprendido na sala de aula.

É evidente que é preciso inovar, reconhecer antigos métodos de ensino-aprendizagem e criar caminhos diferentes nos processos de formação; por isso é necessário que o professor busque métodos de ensino mais apropriados aos aprendizados dos alunos, com aulas inovadoras e prazerosas sempre que possível.

Se os alunos não tiverem interesse em saber da aula, ou se a aula não despertar o interesse do educando, ela não será prazerosa, trazendo apenas o conteúdo, sem nenhuma atividade interessante, será desprezada pelo aluno. Mas se

o professor transformar esse conteúdo em brincadeira ou em um jogo que esteja inserido no cotidiano do educando, aí sim, a aula se tornará valorosa e prazerosa.

Sabemos que o PNAIC disponibilizou materiais pedagógicos para a realização da formação dos docentes, bem como para as atividades práticas em sala de aula. Esses materiais contribuíram para que proporcionassem aulas mais criativas e dinâmicas, menos cansativas, inovando e despertando o que estava adormecido.

O PNAIC procurou trazer o desenvolvimento de jogos e brincadeiras, criando possibilidades de situações onde os alunos podem sistematizar a aprendizagem e o aprender de forma prazerosa. De acordo com o manual didático do PNAIC,

Na alfabetização, os jogos podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogos, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamentos do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com colegas (MEC - Secretaria de Educação Básica, 2008, p.13).

Dessa forma, um dos objetivos do programa foi contemplar materiais pedagógicos³² que pudessem contribuir com a reflexão dos professores, para que pudessem ir além de suas práticas e que tal suporte estivesse em conformidade com a formação ofertada aos docentes.

De acordo com Libâneo (1994), o processo de ensino deve estimular o desejo e o gosto pelo estudo, mostrando a importância do conhecimento para a vida e o trabalho. A utilização de materiais pedagógicos lúdicos traz para a realidade da prática os conteúdos planejados de forma mais significativa para o alunos, tendo em vista que:

³² O eixo materiais pedagógicos é composto por conjuntos de materiais específicos para a alfabetização que foram distribuídos pelo PNAIC para as escolas, entre eles os jogos pedagógicos para apoio à alfabetização, uma coletânea composta por dez jogos, sendo: Bingo de sons iniciais; Caça rimas; Dado sonoro; Trinca mágica; Batalha de palavras; Mais uma; Troca-letra; Bingo da letra inicial; Palavra dentro de palavra e Quem escreve sou eu.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998, v. 1, p. 29).

O PNAIC dá ênfase aos materiais didáticos, estruturados em eixos integrados: formação; materiais didáticos; avaliação e Gestão, mobilização e controle social, conforme podemos verificar no Artigo 8:

Art. 8. O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de: I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares; III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE; V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE. (BRASIL, Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012)

A distribuição de materiais didáticos e pedagógicos é considerada como um dos eixos de maior importância para a efetivação dos objetivos do PNAIC, caracterizando-se como um apoio essencial ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é fundamental que esses materiais, quando disponibilizados às escolas, estejam acessíveis aos professores e que estes os utilizem, tornando as aulas mais dinâmicas, atrativas e acessíveis aos alunos.

O uso de materiais didáticos diversificados possibilita dinamizar a aula, além de estabelecer nova relação entre aluno e conteúdo a ser trabalhado, não significando, contudo, que seja a tábua de salvação para todos os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Entendemos que a utilização de material didático pelo professor é viável e podemos alcançar bons resultados na aprendizagem, contribuindo, principalmente, para a alfabetização dos alunos.

Nesse sentido, atividades lúdicas envolvendo jogos podem auxiliar os professores, desde que planejadas com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem efetiva e estimular a construção de um novo conhecimento para o seu pleno desenvolvimento.

8.3 CATEGORIA 3: CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Essa categoria emergiu do seguinte questionamento: *Os conhecimentos teóricos e práticos atenderam às necessidades da prática alfabetizadora?*

Aos questionamentos que buscavam verificar se os conhecimentos teóricos e práticos contribuíram na alfabetização dos alunos, as professoras responderam que o PNAIC trouxe significativas melhorias para a prática alfabetizadora, conforme demonstram nas falas a seguir:

[...] os conhecimentos teóricos e práticos contribuíram para nossa melhoria da prática pedagógica com mais questionamentos, dando uma melhor visão do que queremos alcançar com os objetivos em sala de aula (**P1**).

[...] sim, o programa trouxe melhorias para a minha prática profissional, assumi uma postura ativa sem perder de vista o aprendizado das crianças (**P2**)

[...] sim, a percepção da docência como processo em construção, nos levando a refletir em novos conhecimentos para atuarmos na prática alfabetizadora (**P3**)

[...] atendeu, porque juntou a teoria e a prática não deixando uma coisa solta como antes (**P4**).

Dentro dessa categoria, identificamos duas subcategorias: conhecimentos unificados teoria/prática e o aluno como foco principal.

8.3.1 Subcategoria 1 - Conhecimentos unificados teoria e prática

Por meio da fala das professoras, podemos observar que os conhecimentos teóricos e práticos proporcionados pelo PNAIC atenderam às necessidades da prática alfabetizadora.

A mudança do método de ensino foi um dos avanços na educação, saindo do tradicionalismo, em que se procurava pelo melhor método de alfabetizar todos os alunos de uma só vez. A didática construtivista veio repensar numa educação onde o ensinar e o aprender podem ter formas diferentes, tempos diferentes. Saviani (2005) destaca que, para instalar uma nova teoria, é preciso que se desestabilize o que já está instituído; não basta reconhecer o novo como uma verdade para que esse fato altere a nossa forma de pensar.

A mudança começou com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que modificaram toda a forma de pensar na alfabetização, passando-se a buscar compreender como as crianças se desenvolvem e se apropriam da escrita e da leitura. Assim, o foco passou a ser o aluno.

Ferreiro e Teberosky (1999) sustentam que a maioria das crianças aos seis anos de idade sabe distinguir textos de desenhos. Aquelas crianças que ainda “leem” desenhos e não letras são crianças que não têm contato com a escrita em seus diversos materiais.

É importante destacar que um dos princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC, explicitado nos Cadernos de Linguagem e retomados nos Cadernos de Matemática, consiste na “prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas” (BRASIL, 2015, p. 27).

A formação de professores passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes, dentre os quais estão os saberes de uma prática reflexiva e de uma teoria especializada (PIMENTA, 1997). Nesse sentido, observamos que a proposta de formação do PNAIC procurou articular, de forma efetiva, prática/teoria/prática, no intuito de promover a formação de professores como sujeitos práticos reflexivos.

Como já dito, não há como dissociar uma prática pedagógica de sua teoria. Segundo Pimenta (1995, p.63), “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a

sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”. Para tanto, a articulação entre prática/teoria/prática é capaz de promover uma formação adequada aos professores alfabetizadores, porque possibilita tanto o conhecimento da realidade quanto a sua transformação.

Faria (2018) aponta, no percurso da formação, o alinhamento da teoria com a prática de forma incisiva, considerando:

[...] a necessidade de pensar uma prática bem fundamentada e alinhada com a realidade histórico-social. Nesse contexto, verifica-se a importância da qualidade da educação no processo de formação profissional. Isso implica na qualidade dos conteúdos ministrados e da relação com a prática exercida, para que este tenha condições de desempenhar o seu papel transformador condizente com as reais necessidades social, política e culturais dos alunos por eles formados (FARIA, 2018, p. 37).

Os conhecimentos práticos se constroem por meio do exercício profissional e estão articulados aos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da formação docente, necessitando de reflexão. Ao analisar o questionário referente ao perfil do sujeito, notamos que as quatro professoras têm mais de dez anos na profissão, são alfabetizadoras, nesse mesmo período, com uma vasta experiência de prática de sala de aula. Desse modo, a formação continuada contribui para o desenvolvimento do professor, facilitando as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente.

Segundo Freire (2002, p. 12), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. As falas das professoras nos sugerem tal interpretação, o que é muito claro na fala de P4. Ao ser indagada se “Os conhecimentos teóricos e práticos atenderam às necessidades da prática alfabetizadora?”, a docente deu a seguinte resposta: “atendeu, porque juntou a teoria e a prática, não deixando uma coisa solta como antes”. Isso denota que esses sujeitos sabem que os conhecimentos práticos e teóricos devem estar articulados para que possam contribuir com a prática pedagógica alfabetizadora.

Nesse contexto, lembramos o pensamento de Freire (1997), que considera que a formação de professores deve ser indissociável da prática. Ao abordar o tema,

o autor destaca a exigência dessa relação, sem a qual, segundo ele, a teoria vira apenas palavras e a prática se transforma em ativismo.

Nessa dimensão, Nóvoa (1991) ensina que a formação docente permanente deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referências:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como, lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.144).

Dessa forma, podemos afirmar que o PNAIC se baseou na ideia de uma formação articulada entre teoria e prática; nessa direção, as docentes precisavam executar o que aprendiam através do programa na prática em suas salas de aula. Assim, ao refletirem sobre a teoria aprendida na implantação da prática em sala de aula, as professoras participantes transformaram a escola em um ambiente de construção do conhecimento. Conforme Garcia,

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é (...) um princípio teórico-epistemológico (...) que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução (GARCIA, 1998, p. 21).

Portanto, a autora afirma que o ambiente escolar é um espaço de teoria em movimento, afinal, ali o professor está aprendendo no dia a dia, através das situações e dos momentos, ou seja, é em sua prática que ele constroi um aprendizado e, com o tempo, modifica e volta a reconstruir um novo conhecimento, de acordo com as situações que vão surgindo.

Desse modo, concluímos que os conhecimentos teóricos e práticos propostos pelo PNAIC apresentam evidências de que contribuíram efetivamente, no intuito de atenderem às necessidades da prática alfabetizadora.

8.3.2 Subcategoria 2 - O aluno como foco principal

Destacamos, nesta subcategoria, o aluno e o seu processo de aprendizagem. As professoras entrevistadas querem que as suas aulas sejam prazerosas, com práticas centradas na vivência dos alunos, para que ocorra um processo formativo.

Nas tendências tradicionais de ensino, o foco na aprendizagem estava centrado no método, inclusive numa perspectiva de que haveria um método único, capaz de ensinar tudo a todos, empreendendo o mesmo ritmo e as mesmas metodologias. Essa concepção mudou a partir dos resultados da pesquisa da Emília Ferreiro (1985), que não sugere nenhum método pedagógico, mas revela os processos de aprendizagem da criança, questionando os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Segundo Emília Ferreiro (1985), a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, na escola ou fora dela. No processo de aprendizagem, a criança passa por etapas com avanços e recuos, até dominar o código lingüístico. O tempo para o aluno transpor cada uma das etapas é bem variado. Duas consequências importantes a serem considerados em sala de aula são: respeitar a evolução de cada criança e compreender que o desempenho mais vagaroso não significa que a mesma seja menos inteligente. A aprendizagem não é provocada pela escola, mas pela própria mente das crianças, visto que elas chegam a seu primeiro dia de aula com conhecimentos.

De acordo com a psicogênese da língua escrita e com o que preconizam os estudos sobre letramento, a preocupação maior do professor deve ser a de dar assistência aos alunos, agindo como um facilitador da aprendizagem. O conhecimento resulta das experiências do aluno, o qual é capaz de buscar por si só os conhecimentos. Conforme Ferreiro (2000):

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem o outro ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa as crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras escritas e sim porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel a disposição, e sim porque buscam compreender o que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo não aprendem simplesmente porque elaboram o que recebem por que trabalham, cognitivamente como o que o meio lhe oferece (FERREIRO, 2000 p. 25).

A partir dessas experiências os alunos iniciam o aprendizado e, com a prática oferecida pelo professor, desenvolvem a capacidade cognitiva do aprendizado.

Além de planejar os conteúdos, o professor preocupa-se em trabalhá-los da melhor forma, adequando-os ao desenvolvimento dos alunos. Aqui, o professor é visto como um coordenador e o aluno como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. A ação pedagógica do professor e do aluno volta-se para uma prática do ensino efetivo. Segundo Freire (1975), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva.

O professor e o aluno trabalham procurando desmistificar a cultura dominante. Dessa forma, à medida que os alunos participam do processo de construção do conhecimento, mais críticas se tornarão suas consciências.

Quando acrescentamos criatividade, espontaneidade, alegria, música, contos, fantasias e muita imaginação na nossa prática pedagógica, proporcionamos aos alunos o desenvolvimento de habilidades para buscar e realizar novas descobertas, tornando o processo de alfabetização, além do aprender a ler e escrever, uma etapa fundamental e prazerosa para o universo do ensino-aprendizagem.

8.4 CATEGORIA 4: MELHORIA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Esta categoria foi extraída do seguinte questionamento: *Em que sentido houve melhoria no processo de ensino e de aprendizagem a partir da formação no PNAIC?*

Ao analisarmos as respostas, vemos que as professoras relatam que houve melhorias no processo do ensino e de aprendizagem dos seus alunos a partir do PNAIC, pois atualizaram seus conhecimentos, melhoraram o planejamento, as metodologias e tiveram um rico aprendizado com a troca de experiências entre elas, conforme as seguintes falas:

[...] com a formação continuada do PNAIC, obtivemos atualização dos conhecimentos, favorecendo o nosso desenvolvimento profissional (P1)

[...] a grande melhoria nessa prática foi em relação à rotina, planejamento, as metodologias, os recursos e a forma de avaliação. A troca de experiências, sugestões compartilhadas entre os grupos de alfabetizadores (P2).

[...] o aprimoramento em nossas práticas pedagógicas, para, através dos nossos conhecimentos, facilitar o ensino e ganhar com as melhorias na aprendizagem (P3).

[...] com o PNAIC nosso conhecimento foi melhorado, aprendemos como planejar aulas que atraem mais os alunos e assim melhorar a aprendizagem (P4).

Nesta categoria tratamos de três subcategorias: a melhoria na prática pedagógica no ensino-aprendizagem; a ação a partir da reflexão da prática; a troca de experiências entre professores.

8.4.1 Subcategoria 1 - Melhoria na prática pedagógica no ensino-aprendizagem

No que tange à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a fala das professoras denota que essa melhoria abrangeu o aprimoramento da prática pedagógica, que inclui desde o planejamento das aulas, a atualização profissional, o uso de metodologias e recursos, até a forma de avaliação. Isso nos possibilita dizer que o PNAIC, na perspectiva das professoras da cidade de Campo Novo - RO, contribuiu efetivamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este programa entende que:

Para que o professor se torne agente de uma práxis transformadora, é necessário compreender o contexto escolar como espaço de possibilidades de investigação que o desafiarão a encontrar soluções, estratégias e metodologias diversificadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 55).

Esta citação é corroborada pelas falas das professoras, haja vista terem demonstrado a percepção de que estratégias e metodologias diversificadas contribuem para a melhoria. Nesse sentido, chamamos a atenção para a importância da formação continuada do professor alfabetizador em serviço, pois as mudanças educacionais não levam em consideração o professor que está

diretamente em sala de aula; os pacotes prontos de formação não fazem sentido sem que haja uma consulta aos interessados.

Para Imbernón (2009), ser profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas em relação ao poder econômico, político e social. Isso significa que esse profissional não deve estar alheio a essas demandas, devido a sua responsabilidade e compromisso social, assim como a sua formação deve perpassar por essas esferas.

Nóvoa (2011, p. 45) ressalta “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”, com planejamento que envolva a participação do professor e do seu local de trabalho.

Imbernón (2009) denomina a formação continuada em serviço como formação permanente do professor experiente e salienta que, nessa etapa, há uma consolidação do conhecimento educativo por meio da prática apoiada na análise, reflexão e intervenção sobre os processos de ensino/aprendizagem em um contexto específico. Segundo o autor,

Já não podemos entender a formação permanente apenas como a atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

O referido autor continua, afirmando que esse processo formativo deve possibilitar o conhecimento profissional; deve nos ajudar a avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa; desenvolver habilidades básicas nas estratégias de ensino dentro de um contexto; proporcionar competências para modificar as tarefas educativas a fim de atender as especificidades da diversidade e do contexto dos alunos.

A educação é um direito e uma garantia fundamental à existência humana, preconizada pelas legislações educacionais vigentes e pela Constituição Federal de 1988. Partindo desse pressuposto, “o direito da criança e do professor de formar-se continuamente é expresso no PNAIC como uma necessidade de dever do Estado” (SOUZA, 2014, p.13).

Podemos, então, compreender o que Freire (2002) quis dizer, quando expressou em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que não há docência sem discência, afinal, se não fosse a necessidade de alfabetização, não haveria sentido no investimento na formação de professores alfabetizadores. Logo, não haveria necessidade de existência do PNAIC, se não fosse para contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no contexto alfabetizador.

A importância da existência de qualquer projeto educacional deve estar associada a um objetivo, nesse caso, ao objetivo de contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Podemos concordar, então, que o PNAIC contribuiu com esse processo, ao trabalhar a formação continuada de professores para atuarem na área da alfabetização. Não podemos deixar de pontuar que o que até aqui foi construído, foi muito importante, haja vista olharmos para o contexto histórico dos índices de analfabetismo e para a falta de políticas para a área da alfabetização. No entanto, a crítica construtiva precisa ser feita, no entendimento de que, apesar do que já foi conquistado, ainda existe muito a ser feito e não se pode parar por aqui, pois o Brasil ainda é um país que requer investimentos em políticas educacionais.

A constante reflexão da vivência do professor possibilita a superação de dificuldades. Além dessa reflexão, a oportunidade de repensar sua prática, participando de programas de formação que promovem trocas de experiências e questionamentos sobre a própria prática pedagógica, é uma excelente alternativa para o aperfeiçoamento das experiências em sala de aula.

8.4.2 Subcategoria 2 - A ação a partir da reflexão da prática

A professora P3 diz que melhorou sua prática pedagógica refletindo sobre sua ação; a professora P2 respondeu que a rotina trabalhada no curso fez a diferença para o seu conhecimento. Nessa linha de pensamento, podemos citar Schön (2000), que afirma que é na ação, na prática, que se pode refletir criticamente e, a partir daí, podem-se reestruturar as ações:

[...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos

criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SHÖN, 2000, p. 33).

No sentido de que nas formações docentes há necessidade de que o professor reflita sobre sua prática, vale lembrarmos do que afirma Freire (1996): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

O docente que reflete criticamente sobre sua atuação em sala de aula e nos diferentes contextos sociais é capaz de qualificar a sua prática, otimizando seu papel como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, compreendemos a necessidade de o professor estar em constante atualização, para acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade, em que não deve ser mero expectador, mas agente imprescindível desse processo.

Fazer com que o cursista refletisse sobre sua prática era uma das premissas do PNAIC, conforme observamos no trecho abaixo:

Refletir sempre a respeito do que é possível fazer em sala de aula, a partir do que foi trabalhado na formação, é muito importante. Para isso, o professor precisa analisar de maneira organizada suas condições e possibilidades de modificação ou readequação de procedimentos e intervenções em sua prática (BRASIL, 2012, p. 36).

De acordo com a pesquisa por nós realizada, o PNAIC fez com que grande parte das cursistas refletissem sobre sua prática. Pela fala das cursistas, podemos verificar que, além de refletirem, levaram para suas práticas as aprendizagens adquiridas.

Nas palavras de Freire (2001),

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, renvolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Para Freire (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nessa direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente; a a curiosidade, inicialmente, ingênua, no entanto, com o exercício constante, vai se transformando em crítica. Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

8.4.3 Subcategoria 3 - A troca de experiências entre professores

As professoras participantes falam em troca de experiências durante o curso de formação, o que favorece a aprendizagem dos cursistas, considerando que se partilham múltiplos saberes.

Considerando-se a importância da troca de experiência, podemos observar que houve essa troca durante os encontros para estudos e que o PNAIC contribuiu para a formação desses docentes através da interação entre suas práticas. Nesse sentido, remetemos ao que nos diz Tardif (2007):

[...] é dessa forma, a partir destas relações com os seus pares, com o coletivo, por meio “do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]”. Dessa forma as certezas que são produzidas no dia-a-dia, subjetivamente, devem ser objetivadas sistematizadas, organizadas, para como diz este autor “[...] se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas [...]” (TARDIF, 2007, p. 52).

De acordo com o autor, com a troca de conhecimentos confrontam-se saberes, afirmam-se experiências e, a partir daí, podemos ensinar ou aprender, dar respostas aos problemas. Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2009) acrescenta que é na interação com os colegas mais experientes que se aprende e se faz avançar na profissão. Segundo Nóvoa (2009),

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 33).

Em suma, a troca de experiências durante a formação do Pacto foi um diferencial desse programa, proporcionando que os professores refletissem juntos sobre situações existentes em suas escolas. Esses momentos de socialização os ajudaram a pensar coletivamente e resolverem questões de suas práticas diárias.

Analisando as respostas das professoras que participaram da pesquisa, notamos que, a partir da entrada no PNAIC, houve mudanças significativas nas suas formações e nas suas práticas como alfabetizadoras, com melhorias na aprendizagem de seus alunos.

Conforme as respostas, a professora P1 melhorou seu planejamento, suas estratégias, a sua prática em sala de aula; além disso, P1 afirma que prepara seu planejamento de acordo com as necessidades dos alunos e seus objetivos ficaram mais claros com os estudos aliando teoria e prática.

Na visão da professora P2, o programa trouxe a junção do conhecimento teórico com a prática; além de realizar o planejamento de aula de forma mais concreta, a professora também começou a utilizar novas formas de avaliação dos alunos.

A professora P3 diz que, de forma crítica, repensa os conteúdos aplicados para ter mais aproveitamento pelos alunos, consegue reconhecer os conhecimentos já produzidos e utilizá-los com mais efetividade na sua prática e também menciona que, com a prática pedagógica, tem mais facilidade para alfabetizar.

Para a professora P4, as mudanças mais significativas foram compreender como trabalhar a alfabetização e as novidades em utilizar vários materiais que ela já conhecia - e outros que ainda não - nas aulas práticas. Consequentemente, as suas aulas são planejadas de forma a atrair os alunos para o aprendizado na teoria e na prática.

Tomando como parâmetro o último IDEB 2017, notamos que, a partir do ano de 2012, início do curso do PNAIC, foi superada a cada ano a projeção das metas

da avaliação realizada pelo Governo Federal. Nesse caso, notamos que a formação continuada fez parte da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Entendemos que somente a avaliação do IDEB não é suficiente para indicar que, ao longo desse período, a educação melhorou ou não, pois ela é apenas um indicador para o sistema do MEC, para auxiliar no planejamento de avaliações das propostas de governo para a educação no Brasil. Concebemos que também é dever dos estados e dos municípios trabalharem suas próprias avaliações, com índices que possam constituir indicadores para os programas de governo, instruindo quais os investimentos necessários para a educação em cada região.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos sobre educação de qualidade, a formação profissional aparece como exigência da prática docente, especialmente dos alfabetizadores, em virtude da complexidade que envolve o processo de alfabetização. A formação inicial e a formação contínua apresentam-se como ferramentas fundamentais para desencadear políticas públicas de formação de professores na busca de uma educação de qualidade, haja vista que, ao se pautar nos conhecimentos relativos ao trabalho docente, a formação pode assegurar aos docentes condições para desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva. Freire (1996) afirma que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

Considerando a teoria e a prática, percebemos que os conhecimentos docentes consolidados para o trabalho, sem dúvida, são construção importante para o desenvolvimento do conhecimento do professor, para enfrentar o ensino em sala de aula. As contribuições que os autores apresentam mobilizam a capacidade do docente de sempre construir novos conhecimentos, orientando-o na construção dos conhecimentos necessários ao ensino-aprendizagem.

Entendemos que a construção de conhecimentos pode ocorrer de forma coletiva, mas a aprendizagem é individual; os conhecimentos são individuais, mas podem ser construídos na prática e a partir dela; e a prática docente é diversa. Um professor percebe, então, que seus conhecimentos são construídos de forma diferente, que podem ser complementados, o que permite a produção de novos significados para uma prática durante a formação permanente.

O programa de formação continuada PNAIC tem seu foco voltado para melhorias na prática docente do professor alfabetizador, proporciona o estudo e a reflexão da sua prática com as teorias, possibilitando que os conhecimentos já existentes possam ser desenvolvidos para um novo significado nesse processo.

Destacamos que as apropriações, durante a formação continuada, trazem condições para que os professores experimentem novas maneiras de consolidar os conteúdos e metodologias para o ensino-aprendizagem, que podem contribuir para o que foi vivenciado na formação continuada. Nesse processo, entendemos que os conhecimentos necessários à prática pedagógica para ser um alfabetizador não se processam de modo imediato, homogêneo e previsível, mas vêm aos poucos, a partir da vivência na formação.

Nesse sentido, a formação continuada contribui para que o professor aprenda e desenvolva ações mais condizentes com seus conhecimentos, enquanto alfabetizador, nas suas práticas pedagógicas e associadas à realidade da sala de aula.

Ao longo desta pesquisa, nosso objetivo geral consistiu em analisar se a formação continuada ofertada no PNAIC proporcionou a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador, comparando o curso com o desenvolvimento do professor, a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal da zona rural do município de Campo Novo de Rondônia. Consideramos, neste trabalho, as impressões e concepções dos professores que atuam na alfabetização.

No primeiro momento da pesquisa, realizamos estudos bibliográficos, contextualizando a formação do professor alfabetizador a partir da LDB de 1996 e com autores que versam sobre o tema, como Nóvoa (1999), Alarcão (2005), Ferreira (2005), Garcia (1999), Soares (2003), Freire (1991) entre outros. Esses autores dialogam sobre a formação continuada, com a atuação do professor na efetivação do conhecimento, buscando constantemente melhorias na sua prática pedagógica de alfabetizar.

Logo após, recorremos ao aporte teórico de autores conceituados, como Pimenta (1999), Tardif (2002), Imbernón (2001), entre outros. Os referidos autores enfatizam que os professores devem refletir criticamente sobre sua atuação em sala de aula, porque assim são capazes de qualificar sua prática, trazendo o conhecimento para o processo de ensino aprendizagem.

Para finalizar a conceituação teórica, não poderíamos deixar de falar do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para isso, tomamos como base documentos regulatórios, leis que orientam esse programa.

Apresentamos a parte teórica do que pretendíamos analisar, posteriormente, nas pesquisas empíricas.

Após realizar a análise dos dados coletados no estudo empírico, por meio de questionário, tecemos alguns comentários sobre a pesquisa realizada e sobre a temática abordada, a saber, a formação de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Dessa forma, procuramos responder à nossa questão norteadora: em que medida a formação continuada ofertada no PNAIC proporcionou a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, necessários ao desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador?

Para responder ao problema da pesquisa, tomamos como fonte as respostas fornecidas pelas alfabetizadoras cursistas ao questionário aplicado. Organizamos os temas em quatro questões: 1) Quais os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação continuada do PNAIC? 2) Em que consistiram os conhecimentos práticos trabalhados na formação do PNAIC? 3) Os conhecimentos teóricos e práticos atenderam às necessidades da prática alfabetizadora? 4) Em que sentido houve melhoria no processo de ensino e de aprendizagem a partir da formação no PNAIC?

Ao analisarmos as falas das professoras na primeira categoria, observamos que o PNAIC trouxe conhecimentos, que a formação contribuiu para melhorar a base teórica e as práticas pedagógicas e que, de fato, a formação contínua contribuiu para o aprendizado do aluno na alfabetização. As professoras destacam, em suas falas, que a formação trouxe, junto com a teoria, melhorias em seus planejamentos e estratégias para enfrentar as adversidades da sala de aula no dia a dia com os alunos e que o conhecimento da prática proporcionou seu desenvolvimento profissional.

De acordo com nossa pesquisa, o PNAIC proporcionou, efetivamente, conhecimentos durante a formação. Verificamos que as professoras colocaram em prática muitas estratégias aprendidas através dessa formação, o que demonstra que o PNAIC contribuiu de maneira significativa para as práticas docentes.

Na segunda categoria da análise, destacamos os conhecimentos práticos trabalhados na formação. Uma das professoras pesquisadas respondeu que a preparação das aulas práticas é baseada na dificuldade do aluno, o que é o ponto chave na melhoria da alfabetização. Outra professora destacou que o ensinar de

forma concreta torna as aulas mais dinâmicas e os alunos têm mais prazer em estudar e aprender o conteúdo apresentado.

O Programa PNAIC, através de sua formação, procurou trazer os professores para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização e em relação à educação inclusiva, sobre a Educação Especial, que discute *Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* (BRASIL, 2012) e traça os seguintes objetivos, em relação ao professor alfabetizador:

compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula;

criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns; e

conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados recursos didáticos (BRASIL, 2012, p. 5).

O PNAIC trouxe também experiências diferentes de desenvolver jogos e brincadeiras nas salas de aula, para que os professores proporcionassem aos discentes a satisfação ao aprender e brincar. Concebe-se que, através das brincadeiras, materiais lúdicos e jogos as crianças são estimuladas tanto no seu crescimento intelectual como pessoal.

Em uma das respostas, uma professora apontou que reconhecer os conhecimentos já aprimorados pelos professores com técnicas que deram certo é uma prática efetiva de conhecimentos que pode ter sido adquirida por todos os outros participante do curso. Desse modo, a experiência dos professores também foi fonte de novo aprendizado.

Com relação à questão “Os conhecimentos teóricos e práticos atenderam às necessidades da prática alfabetizadora?”, as falas apontam que o curso de formação fez com que as docentes refletissem sobre suas práticas, o que possibilitou um novo olhar para sua prática diária, despertando para novas perspectivas de melhorias para sua profissão.

Afirmamos que a teoria e a prática são determinantes para a construção dos conhecimentos dos professores. Através dessa relação, as docentes tiveram melhor

percepção de como resolver algumas das questões da sala de aula, com a mudança estratégica das suas práticas. A resposta de uma das professoras confirma que o curso proporcionou uma junção entre teoria e prática. A docente destaca que passou a compreender a importância do caminhar entre a teoria e a prática, que uma completa a outra. Isso a ajudou a compreender melhor o processo de alfabetização dos seus alunos e que a prática só é concreta se o planejamento pedagógico e a teoria se fundirem em um só.

Ao entrarmos na quarta categoria de análise, perguntamos às professoras em que sentido houve melhoria no processo de ensino e de aprendizagem a partir da formação no PNAIC. As docentes, em suas respostas, foram primorosas em responder que houve melhorias no processo de ensino e da aprendizagem de seus alunos. Essa melhoria é vista no IDEB de 2017, que mostra que na escola em que essas professoras trabalham, a cada nova verificação pelo Ministério da Educação, houve melhorias significativas, até mesmo superando a meta projetada.

Elas respondem que, com o PNAIC, veio a proposta de planejamento das metodologias e rotinas nas ações pedagógicas, enfim, o desenvolvimento da prática, melhorando o ensino e o aprendizado do aluno. Esse planejamento apresenta conhecimentos alinhados às propostas pedagógicas de ensino.

Podemos concluir que o PNAIC contribuiu significativamente para as reflexões e práticas docentes no ato de alfabetizar, considerando que, além das formações, os cursistas precisavam desenvolver/implementar em suas turmas a prática aprendida, o que os levava a inovar e utilizar diferentes estratégias/metodologias, para garantir os direitos de aprendizagem e a construção dos conhecimentos dos alunos.

Esperamos que os resultados obtidos possam contribuir, de alguma maneira, com novas investigações ou cursos de formação continuada, seja de maneira prática ou apenas para a reflexão, considerando-se que a literatura base de nossa pesquisa aponta para um processo formativo contínuo dos professores, na perspectiva da formação em serviço, na qual as teorias e experiências sejam ajustadas com o intuito de melhorar o processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Defendemos que a formação continuada, fundamentada na reflexão contínua e permanente, possibilita aos professores a capacidade para enfrentar os desafios

da alfabetização, através da análise das suas práticas pedagógicas, para compreender a sua ação, podendo, caso seja necessário, recriá-la e transformá-la na prática.

As professoras participantes de nossa pesquisa consideram o PNAIC um programa exitoso, pois os estudos inovaram as suas práticas pedagógicas e contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem, promoveram o desenvolvimento e a criatividade, melhorando suas habilidades e competências.

A pesquisa revelou, ainda, a urgente necessidade da continuidade e aprofundamento da temática na formação dos professores, uma vez que a política de formação do PNAIC encontra-se em processo de construção e afirmação. Reconhecemos a importância das políticas públicas na formação continuada/permanente, com investimentos a curto, médio e longo prazo, com continuidade nos programas de formações, pois as aprendizagens adquiridas pelas formações influenciam mudanças e melhorias, conciliando a teoria com a prática do professor alfabetizador.

No âmbito municipal de Campo Novo de Rondônia, há necessidade de se dar prioridade a programas de formação continuada permanente em serviços aos professores alfabetizadores. É no fazer pedagógico que a inclusão de programas de formações deve romper o paradigma excludente e pensar em ações que promovam a aprendizagem significativa dos alunos.

Embora os reflexos das iniciativas da formação continuada/permanente só possam ser percebidos em longo prazo, com as avaliações externas e também internas realizadas pelos municípios, podemos delinear resultados positivos advindos do PNAIC, que possibilitaram a melhoria na qualidade da formação continuada do professor alfabetizador, para o desenvolvimento crítico e reflexivo, para o repensar a prática pedagógica, articulando o teórico com a prática.

Conforme as professoras participantes da pesquisa destacam, foram contribuições positivas do PNAIC:

- a dinâmica proposta para trabalhar as atividades;
- a valorização da leitura com os cantinhos de leitura nas salas de aulas;
- a troca de experiências das especificidades da zona rural;
- o exercício reflexivo integrado com a teoria e a prática;

- os materiais didáticos pedagógicos no desenvolvimento das aulas de forma lúdica e dinâmica;
- a ludicidade das aulas, com a liberdade de tempo, espaço para a criação dos alunos.

Não podemos deixar de informar que, durante o período do PNAIC, também houve pontos negativos, os quais foram superados ao longo do programa.

A partir das nossas análises concluímos que é necessária a continuidade dos programas de formações continuada/permanente em serviços aos professores. Nesse sentido, devemos lembrar que, com o término do programa PNAIC, ainda não foi ofertado um novo programa para dar continuidade na formação.

Avaliamos que o PNAIC propiciou mudanças significativas na prática pedagógica dos docentes e melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale destacar que as mudanças nos conhecimentos e na prática docente advêm do processo formativo, com aplicabilidade de práticas de alfabetização. Portanto é indispensável a sua continuidade.

Desse modo, consideramos recomendável que o município de Campo Novo de Rondônia inclua, no seu projeto político pedagógico, a formação continuada em serviço para os professores da rede municipal de educação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 2003.
- ALONSO, Myrtes. **Uma tentativa de redefinição do trabalho docente**. São Paulo, 1994.
- NÓVOA, António Sampaio da. **Profissão professor**. Porto. Porto Editora. .
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: como é, como se faz**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. v. 1.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. **Caderno 01/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Diretoria de apoio à gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador. **Caderno de apresentação/**Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012
- BRASIL, MEC. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório, versão preliminar, Brasília, 1995.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva – Prefeitura da Cidade do Recife. **Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?** Disponível em: <http://31reuXniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4849--Int.pdf>. Acesso em: 08 de jan. de 2018.
- FARIA, Wendell Fiori de. **A formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Porto Velho/Ro: a relação entre a teoria e a prática docente**. 2018. 112 f. Relatório Final de Pós-Doutorado - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação de São Paulo - FEUSP, São Paulo.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI**. 2003. Tese (Doutorado, em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, 2003..

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985b. 284 p. Título original: Los Sistemas de Escritura em el Desarrollo del Niño.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Edith. **A leitura e a escrita nos ciclos de formação**. Artigo publicado na ANPED, GT 10, 2005.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 1998.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 5. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

LARANJEIRA, Maria Inés. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M.A.V. e SILVA JUNIOR, C.A. (orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. v. 2. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Emília Freitas de. **A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/ Multicultural. Educação.** Santa Maria, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009, p. 165-178.

MELLO, Guiomar Nemo de. Transição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor. São Paulo: **Revista Nova Escola online**, 2004. V 178. 2p Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br. Acesso em 24 jan. 2018.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no ensino superior:** conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2007..

Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select...>

NÓVOA, António. (1995). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto Editora, 1995. p.13-34.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. SP: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS SUJEITOS

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
MÁRCIO DA COSTA MURATA

Campo Novo de Rondônia – RO

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES
PERFIL DOS SUJEITOS

1. SEXO

(A) Masculino. (B) Feminino.

2. IDADE

(A) Até 24 anos. (D) De 40 a 49 anos.
(B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos.
(C) De 30 a 39 anos. (F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

(A) Branco (a). (D) Amarelo (a).
(B) Pardo (a). (E) Indígena.
(C) Preto (a).

4. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE?

(A) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
(B) Ensino Superior – Pedagogia.
(C) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
(D) Ensino Superior – Outros.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

(A) Há 2 anos ou menos. (D) De 15 a 20 anos.
(B) De 3 a 7 anos. (E) Há mais de 20 anos.
(C) De 8 a 14 anos.

6. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

(A) Presencial. (C) À distância.
(B) Semipresencial. (D) Não se aplica.

7. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

(A) Atualização (mínimo de 180 horas).
(B) Especialização (mínimo de 360 horas).

- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.
- (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

8. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO?

- (A) 20 horas. (C) 25 horas. (E) 60 horas
- (B) 30 horas. (D) 40 horas.

9. MUNICIPAL OU ESTADUAL?

- (A) Só Municipal (B) Só Estadual (C) Municipal e Estadual

10. A ESCOLA EM QUAL TRABALHA ESTA SITUADA EM:

- (A) Zona Urbana.
- (B) Zona Rural.
- (C) Zona Rural Escola Polo de Distrito

11. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- (A) Há menos de 1 ano. (E) De 10 a 15 anos.
- (B) De 1 a 2 anos. (F) De 15 a 20 anos.
- (C) De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 20 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.

12. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DO PRIMEIRO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

- (A) Até 2 anos. (D) De 7 a 8 anos.
- (B) De 3 a 4 anos. (E) Mais de 8 anos.
- (C) De 5 a 6 anos.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABORDAGEM DA PESQUISA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
MÁRCIO DA COSTA MURATA

Campo Novo de Rondônia – RO

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES ABORDAGEM DA PESQUISA

1 QUAIS OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS ADQUIRIDOS DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC?

2 EM QUE CONSISTIRAM OS CONHECIMENTOS PRÁTICOS TRABALHADOS NA FORMAÇÃO DO PNAIC?

3 OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS ATENDERAM ÀS NECESSIDADES DA PRÁTICA ALFABETIZADORA?

4 EM QUE SENTIDO HOVE MELHORIA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA FORMAÇÃO NO PNAIC?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

concordo em participar da pesquisa intitulada: “PROFESSORES ALFABETIZADORES DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO: Saberes constituídos a partir da formação continuada do PNAIC” objeto de estudo do mestrando *Márcio da Costa Murata*, da Universidade Federal de Rondônia, sob orientação do *Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, para Conhecer os saberes que os professores consideram fundamentais para constituir os saberes de um professor alfabetizador.

Assim, tenho conhecimento que:

1. A participação na pesquisa será respondendo questionários com perguntas semi-estruturadas;
2. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome em qualquer fase do estudo;
3. O benefício relacionado à sua participação será de contribuir com a pesquisa referente à formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.
4. Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à elaboração do trabalho de pesquisa e publicações acadêmicas;
5. Fica assegurada a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo se recusar a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

6. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
7. Será assegurado esclarecimento de dúvidas quando necessário;
8. Fica esclarecido que não receberá atribuída nenhuma remuneração por participar da pesquisa;
9. Caso haja dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos é possível entrar em contato pelo telefone: (69) 99363-0738 e-mail: marciomuratta@hotmail.com

A assinatura a seguir representa o meu aceite em participar do estudo, bem como fica assegurado minha privacidade.

Campo Novo de Rondônia, _____ de _____ 2018.

Márcio da Costa Murata

Pesquisador

Assinatura do Participante