



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE DE ENSINO DE
SÃO LUIS:** uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAIC/UFMA-SEMED.

São Luís-MA

2018

JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE DE ENSINO DE
SÃO LUIS:** uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAIC/UFMA-SEMED.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande.

São Luís/MA

2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor (a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

SALAZAR, Jerry Wendell Rocha.
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE DE ENSINO DE
SÃO LUIS: uma análise a partir do Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa PNAIC/UFMA-SEMED. / Jerry
Wendell Rocha Salazar. - 2018.
143 f.

Orientador (a): Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2018.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Paradigmas da
formação docente 3. Práxis docente 4. PNAIC. I. Lauande
Ribeiro Franco, Maria de Fátima. II. Título.

JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE DE ENSINO DE
SÃO LUIS: uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAIC/UFMA-SEMED.**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMA, em **27 de novembro de 2018**, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande
Orientadora (PPGE/UFMA)

Profa. Dra. Maria Alice Melo
Membro Interno (PPGE/UFMA)

Profa. Dr. Acildo Leite da Silva
Membro Externo (DE-II/UFMA)

Local: Universidade Federal do Maranhão; Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE - Campus Universitário Dom Delgado.

Aqueles que me deram a vida:

Meu Senhor Deus; minha Mãe Maria do Amparo e ao meu pai José Donato

E aqueles que me dão sentido à vida:

Meus irmãos James, Janara e Janiele pelo amor, incentivo, apoio e por acreditar em tudo o que faço;

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Dra. Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande, pelo companheirismo, amizade e respeito dispensados a mim;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão e seus professores e professoras, pelo referencial de compromisso profissionalismo e dedicação;

À CAPES por ter me concedido apoio financeiro.

Agradeço especialmente a professora Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, coordenadora do Mestrado em Educação, pela compreensão e respeito com que sempre me tratou; ao grupo de estudos Escola, Currículo e Formação Docente do PPGE-UFMA e a todas as professoras da linha de pesquisa *Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente do PPGE-UFMA*, em especial:

À professora Dra. Maria Alice de Melo pela confiança depositada em mim;

À professora Dra. Ilma Vieira do Nascimento do Mestrado em Educação pelo incentivo;

Agradeço também a Profa. Dra Lindalva Maia Maciel do Departamento de Educação II pela generosidade sem tamanho; ao Professor Dr. Acildo Leite pelas preciosas contribuições;

À professora Dra Hilce Aguiar Melo e a professora Dra. Edinólia Lima Portela e ao Professor Dr. Carlos André Sousa Dublante, ambos também do Departamento de Educação II, pelo encorajamento e as palavras de incentivo;

Aos meus amigos da turma 2008.1 do Curso de Pedagogia noturno desta Universidade que festejaram comigo mais essa vitória;

Aos integrantes da 17ª turma do Programa de Pós-graduação em Educação, pelo tempo de convívio e aprendizagem;

À minha amiga Gabriela Alves Ferreira aluna da 16ª Turma do Mestrado em Educação, minha veterana, pela gentileza e doçura que sempre me tratou nos momentos de dúvida.

À Mateus Vêras Pessoa de Oliveira- amigo de todas as horas, por ouvir minhas angústias e por sempre acalmar meu coração;

A todos aqueles que embora não nomeados, me prestaram inestimável apoio em distintas circunstâncias e pela presença afetuosa em inesquecíveis momentos, o meu reconhecido e carinhoso muito obrigado!

—Odeio os indiferentes. [...] —viver é tomar partido. Não podem existir os que são apenas homens, os estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão e de tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida.

Por isso, odeio os indiferentes.

(Antônio Gramsci)

RESUMO

SALAZAR, Jerry Wendell Rocha. **Formação continuada de professores na rede de ensino de São Luís:** uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC/UFMA-SEMED. São Luís, 2018. 114 p. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão.

O contexto da Formação de Professores no Brasil tem sido marcado por diferentes tendências formativas, planos, metas e altos investimentos em formação de professores/as, porém, poucas mudanças têm sido significativas. Diante desse cenário, na presente pesquisa objetivamos *analisar a/as concepção/concepções de Formação Continuada de Professores do PNAIC no âmbito da Rede Municipal de Educação de São Luís*. Nesse sentido, se fez necessário, *identificar nos documentos norteadores do PNAIC as concepções pedagógicas subjacentes às práticas pedagógicas*, bem como *compreender as condições materiais do trabalho docente que possibilitaram a produção das práticas pedagógicas do PNAIC*. Como fundamentação metodológica, adotamos a abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Nossa abordagem encontra lar teórico no Materialismo Histórico-Dialético, tendo o referencial Marxista como bússola. Desse modo, a coleta de dados empíricos, as entrevistas semiestruturadas com os atores da pesquisa respaldaram-se em Kosik (1976), Dourado (2004, 2009), Ghedin (2012), Gadotti (2010), Frigotto (2010), Tanuri (2000). Para tanto, procedeu-se em pesquisa sobre as relações e interações das esferas sociais e políticas referentes à formação de professores no PNAIC, considerando Duarte (2003), Silva (2001), Santos (2010, 2014), Freitas (1992,1995), Vituriano (2008); Prazeres (2007); Nóvoa (1995); Saviani (2005) dentre outros. Marx (1978, 1982, 2008), Marx e Engels (2007). Os resultados da pesquisa indicam que o processo de implementação do PNAIC desde sua criação em 2013, tem perpassado por reestruturações, avanços e recuos sistêmicos. A pesquisa também identificou que a perspectiva de formação continuada presente no PNAIC baseia-se nos estudos de Philippe Perrenoud (1993), Maurice Tardif (2002) e Kenneth Zeichner (1998), Schön (2000) ao mesmo passo que se aproxima modelo de formação de professores/as baseado na Racionalidade Prática em oposição ao baseado na Racionalidade Crítica (ou da *Práxis*). Em que pese os limites observados nas práticas formativas analisadas, os professores/as participantes desta investigação consideraram-nas um importante instrumento para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Paradigmas da Formação Docente. Práxis Docente. PNAIC.

ABSTRACT

SALAZAR, Jerry Wendell Rocha. **Continuing education of teachers in the São Luís educational network: an analysis based on the National Pact for Literacy in the Right Age PNAIC / UFMA-SEMED.** São Luís, 2018. 114 p. Master's Dissertation - Master in Education, Federal University of Maranhão.

The context of Teacher Training in Brazil has been marked by different training trends, plans, goals and high investments in teacher training, but few changes have been significant. In view of this scenario, in the present research we aim to analyze the conception / conceptions of PNAIC Teachers Continued Formation within the Municipal Education Network of São Luís. In this sense, it was necessary to identify in the PNAIC guiding documents the underlying pedagogical conceptions to pedagogical practices, as well as to understand the material conditions of the teaching work that made possible the production of the pedagogical practices of the PNAIC. As a methodological foundation, we adopted the qualitative approach, through bibliographical, documentary and field research. Our approach finds theoretical home in Historical-Dialectical Materialism, having the Marxist referential as a compass. In this way, the empirical data collection, the semi-structured interviews with the actors of the research were based on Kosik (1976), Gourde (2012), Gadotti (2010), Frigotto (2010), Tanuri (2000). In order to achieve this goal, research was conducted on the relationships and interactions of social and political spheres related to teacher training in the PNAIC, considering Duarte (2003), Silva (2001), Santos (2010, 2014), Freitas (1992,1995) , Vituriano (2008); Prazeres (2007); Nóvoa (1995); Saviani (2005) among others. Marx (1978, 1982, 2008), Marx and Engels (2007). The results of the research indicate that the process of implementation of the PNAIC since its inception in 2013 has undergone restructuring, advances and systemic setbacks. The research also identified that the perspective of continuing education present in the PNAIC is based on the studies of Philippe Perrenoud (1993), Maurice Tardif (2002) and Kenneth Zeichner (1998), Schön (2000) of teachers based on Practical Rationality as opposed to that based on Critical (or Praxis) Rationality. Despite the limits observed in the training practices analyzed, the teachers participating in this research considered them an important tool for their professional development.

Keywords: Continuing Teacher Training. Paradigms of Teacher Training. Teaching Praxis. PNAIC

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1-** Teses e dissertações da Capes sobre formação continuada de professores
- Quadro 2-** Variação de termos empregados para Formação Continuada de Professores
- Quadro 3-** IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- São Luís-MA
- Quadro 4-** Síntese das ações nacionais de alfabetização -segunda metade do século XX até o lançamento do PNAIC
- Quadro 5-** Temáticas de estudo e autores referenciados

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NALF	Núcleo de Alfabetização
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro didático
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
OMC	Organização Mundial da Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	01
1.1	Percurso teórico metodológico.....	08
1.1.1	Objetivo Geral.....	08
1.1.2	Objetivos Específicos.....	09
1.1.3	O método.....	09
1.2	Estado da arte: o que dizem as dissertações sobre a formação continuada de professores no âmbito do PNAIC?	12
1.2.1	Campo da pesquisa.....	15
1.2.2	Técnicas utilizados na pesquisa.....	17
1.2.3	Atores da pesquisa.....	26
1.2.4	Estrutura da dissertação.....	27
2	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	29
2.1	Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil a partir dos anos 1990.....	40
2.1.1	A Formação de Professores no Brasil: situando tendências formativas.....	55
2.1.2	Políticas públicas de formação continuada de professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	64
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PNAIC DE SÃO LUÍS: olhares dos sujeitos	72
3.1	Analisando as concepções de formação continuada presentes no PNAIC.....	82
3.1.1	Os cadernos de formação do PNAIC e os autores referenciados.....	89
3.1.2	Papel/Função da formação continuada.....	93
3.1.3	Função/Papel do professor/a.....	94
3.1.4	Modelo estruturante do PNAIC.....	95
3.1.4	Concepção de alfabetização do PNAIC.....	97
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	125
	ANEXOS	131

1 INTRODUÇÃO

A educação é produção social e como tal atua como difusora de cultura, representações e visões do mundo, de diferentes grupos sociais em cada período em que vai sendo construída como atividade humana. Compreender a educação em seus diversos enfoques permite estabelecer relações com o que foi se transformando na sociedade e com a própria estrutura educacional. Decorrente dessas transformações sociais, o tema da formação continuada de professores¹ tem sido marcado por um grande número de iniciativas e de pesquisas, que pretendem trazer à tona ora o significado da expressão “formação continuada”, ora os limites e possibilidades da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional.

É sabido e notório que as condições do trabalho pedagógico na escola pública demandam investimento público em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, para a educação básica, adequada às demandas contemporâneas da ciência, da cultura e do trabalho (ALARCÃO, 1996).

Ações do Ministério da Educação (MEC) mobilizaram desde o final da década de 1990, diferentes políticas de formação continuada de professores se pautando pela manutenção de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores alfabetizadores em exercício com cursos à distância ou semipresenciais em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Destacamos o Pró-Formação (1997-2004) direcionado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA-2001), o Pró-Infantil (2005) dirigido à formação continuada dos professores de educação infantil e o Pró-Letramento (2008-2012) desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constituindo-se como um

¹ Ao longo desta dissertação usaremos as categorias professor e docente como sinônimas, nos abstendo das discussões elaboradas no campo filosófico atinentes ao uso dos termos em questão.

programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental centrado na formação para a alfabetização e o ensino da matemática.

O PNAIC é uma iniciativa do governo federal instituída pela portaria 867/2012-MEC que tem como desafio a alfabetização das crianças matriculadas nas escolas públicas brasileiras até os oito anos de idade. Para tanto, consiste num acordo de cooperação entre Governo Federal, estados, municípios e o distrito federal. Suas ações visam à melhoria no processo de ensino e aprendizagem a partir de investimentos na formação de professores em quatro eixos de atuação: Formação Continuada; Materiais Didáticos; Avaliação e Gestão, Controle e Mobilização Social (BRASIL, 2012). Nesse estudo pretendemos focar nossa abordagem na Formação Continuada.

As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são oriundas de um conjunto integrado de programas, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) que pretendem dar suporte ao processo de alfabetização e letramento, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Então, para compreender melhor os elementos constitutivos da formação continuada de professores se faz necessário explorar os fatos da realidade e entender sua fundamentação histórico-social; além das relações encontradas nas escolas, outras interações das esferas sociais e políticas que articuladas à educação e à totalidade social, interferem e consolidam a formação de professores.

Sendo assim, é necessário considerar também nesse contexto que, Política e Educação não são processos sociais idênticos, mas compõem uma unidade, afinal “as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política” (SAVIANI, 1988, p.99). Portanto, conforme nos assegura Frigotto (2017, p.81), “não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham plena consciência dos mesmos.

Entendendo as políticas de Formação de Professores como expressão das Políticas Públicas Educacionais, nota-se historicamente que tais políticas se mostraram ineficientes no Brasil ao longo da própria constituição do país. Prova disso temos

vivenciado a dura realidade constatada de se identificar que muitas crianças têm concluído os anos Iniciais do Ensino Fundamental sem estarem plenamente alfabetizadas (BRASIL, 2015, p.10).

Em dados de 2017, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), após levantamento por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua-PNAD, aponta o Nordeste como a região do país com maior número de pessoas não alfabetizadas (14,8%), seguida pelo Norte (8,5%). Em dados dessa mesma pesquisa, o Maranhão é o estado com a segunda maior taxa de analfabetismo do país. Os dados foram divulgados em maio de 2018 e o percentual revela que mais de 851 mil maranhenses não sabem ler e escrever um bilhete simples.

No ano passado (2017), o Maranhão esteve apenas atrás de Alagoas no comparativo com os estados com a maior taxa de analfabetismo. Alagoas teve 18,2%, enquanto o Maranhão atingiu 16.7%, que é o mesmo valor registrado em 2016 (IBGE, 2018).

Essa constatação impulsionou o MEC e o Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB a relacionar o desempenho dos alunos com a formação do professor, e a partir dessa análise, definir políticas de formação continuada de professores para o ensino fundamental.

Em face do exposto, embora as literaturas especializadas em educação apontem que os estudos centralidade na formação de professores nas políticas educacionais, isto não tem se materializado em efetivas propostas de superação de antigas mazelas educacionais tipicamente brasileiras, isso porque há o entendimento de que os professores são os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos (SHEIBE, 2010). Porém, reiteramos a ideia de que a formação do professor se constitui um fator essencial, junto de outros, para realização de um trabalho educativo² favorecedor do desenvolvimento humano. Desse modo, depreende-se que o analfabetismo não é decorrência linear de um único fator, mas sim dos processos de exclusão e marginalização, das desigualdades

² A categoria “Trabalho Educativo” nesta dissertação, refere-se ao proposto por Dermeval Saviani em sua obra intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica” cuja primeira edição data de 1991.

sociais e econômicas, geradas nas formas de organização do trabalho, que prevaleceram ao longo da história.

Nessa conjuntura, voltamos o olhar para o estado do Maranhão por ser *lócus* de nossa atuação como profissionais da educação. A constante presença do Maranhão na lista dos quatro estados brasileiros com maiores índices de analfabetismo segundo o IBGE (2010, 2012, 2016), denuncia a ineficácia das políticas públicas educacionais empreendidas até então, ao mesmo passo que tornam a possibilidade de real mudança cada vez mais distante.

Em face do exposto, este estudo tematiza a formação continuada de professores da rede municipal de São Luís, capital do estado do Maranhão, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC no período compreendido pelo triênio 2013-2016.

O objetivo de fazer esse estudo sobre a Formação Continuada de Professores advém também do entendimento de que o ato de ensinar requer a compreensão crítica de si mesmo. Sobretudo, por entender que este estudo poderá fornecer subsídios para a compreensão das concepções de formação promovidas na Rede de Ensino de São Luís e, desse modo, partindo de um contexto microssocial, conceber a realidade de forma mais ampla dentro das políticas de formação continuada de professores/as, por conseguinte revelar o olhar, o modo e o local em que se situam no cenário brasileiro.

Não se pode negar que existe uma correlação entre formação profissional do/a professor (a) e sua prática em sala e/ou na escola de modo geral. Contudo, historicamente, a política educacional do país não tem dado a real importância para a formação desses profissionais (BRZEZINSKI, 1992, 1996), no sentido de contribuir para uma formação sólida, em suas diversas dimensões: intelectual, técnica, humana, política e ética.

O PNAIC imerso nesse cenário configura-se como um acordo firmado entre governo federal e governos estaduais e municipais, objetivando que todas as crianças estejam alfabetizadas em língua portuguesa e matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Entre as propostas do PNAIC encontra-se a formação continuada para professores alfabetizadores que atuam na rede estadual e municipal de ensino, o qual é conduzido por orientadores de estudo que, por sua vez, também recebem formação específica.

A formação destes professores-orientadores de estudo fica a cargo das instituições de ensino superior (IES), através dos professores formadores. No âmbito do estado do Maranhão a parceria é firmada com a UFMA. Enquanto a formação dos professores alfabetizadores ocorre em seus municípios de origem, a formação dos orientadores de estudo ocorre sistematicamente nos municípios sede das IES ou em polos por estas coordenados.

A formação do professor é um dos fatores que incidem sobre o desempenho dos alunos. Quando o profissional que está em sala de aula possui formação superior, a média do desempenho dos estudantes auferido pelo SAEB³ é de 172, caindo para 157 pontos quando a formação do professor é apenas de nível médio. A diferença na escala de desempenho, nesse aspecto, explicita a importância da formação docente no aprendizado de crianças e jovens (BRASIL, 2005, p. 4).

Observa-se que o PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa quando efetivamente teve início em 2013, passou a integrar o quadro de programas criados pelo MEC desde o início dos anos 2000 com objetivo de melhorar os índices de desenvolvimento da Educação Básica, por meio de investimentos na formação docente (BRASIL, 2012). No eixo da Formação Continuada, tem-se como exemplo, o Gestar I- Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar, criado 2001, o PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, lançado no mesmo ano (2001), o Gestar II em 2004, o Pró-Letramento, em 2005.

Esse cenário nacional influenciou em âmbito local, a criação do “Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”, em 2003, pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, com o objetivo de formar coordenadores pedagógicos de modo que essa formação surtisse efeitos sobre a prática dos professores, conforme os estudos de Paixão (2005), Prazeres (2007) e Vituriano (2016).

Dessa forma, refletir sobre a realidade das políticas de formação continuada de professores a partir das experiências implementadas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC se torna relevante dada a perspectiva teórica

³ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é formado foi desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Convém destacar que o índice de desenvolvimento da Educação Básica faz parte do Saeb e é obtido juntamente com dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

escolhida para análise, a saber: a abordagem Histórico-Dialética e que confere ao estudo característica de pioneirismo, conforme verificado em pesquisa realizada no Estado da Arte ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Este estudo, mostra sua relevância, na medida que viabiliza um resgate histórico das condições objetivas (materiais e institucionais) que possibilitaram a produção das práticas formativas do PNAIC. Esperamos ainda que sua análise sirva de ponto de partida para novos estudos, pois consideramos que a pesquisa educacional abre caminhos para a melhoria processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Portanto, justifica-se na medida que servirá de fomento para outras pesquisas, sobretudo por vir a constituir-se um panorama sobre a formação continuada de professores no âmbito da Rede de Ensino de São Luís (JESUS; RAMOS, 2016).

Assim, deve-se igualmente discutir a formação continuada de professores enquanto política pública, na medida em expressa em suas ações determinada concepção de professor, que se corporifica nas práticas formativas e no trabalho docente. Diante disso, compartilhamos da compreensão de que a formação de professores apresenta em si princípios, finalidades e pressupostos teóricos que são manifestos na dinâmica de sua organização e materialização, de sorte que contribuirá para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

Nesse sentido converge para esse entendimento a expectativa de que seus achados possam contribuir para uma reflexão acerca das ações de formação continuada de professores (as) e as suas potencialidades, ou não; de gerar posturas profissionais alicerçadas em uma reflexão crítica, orientada por valores éticos e políticos.

Nesse sentido, a Política de Formação Continuada de Professores do MEC tem como referência:

[...] O conceito de desenvolvimento profissional dos professores como um processo contínuo de formação no qual a formação inicial e a continuada apresentam-se como etapas complementares. Nesse sentido, os objetivos que orientam o Sistema Nacional de Formação de Professores inserem-se na perspectiva de elevar a qualidade da educação básica, por meio do estímulo à escolarização dos professores em exercício, da dinamização dos cursos de formação e da ampliação das possibilidades de qualificação permanente. Sua implementação está fundamentada no princípio da adesão, e seu sucesso passa pelo engajamento ativo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e pela estreita articulação das redes de ensino com as instituições formadoras, especialmente as universidades públicas (BRASIL, 2005, p. 4).

A formação continuada de professores estabelecida na proposta do PNAIC visa contribuir com o desenvolvimento profissional permanente dos professores em exercício dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, inclusive favorecendo a evolução profissional na carreira e na melhoria da qualidade do ensino público, situando as universidades e centros de pesquisa como parceiros na implementação do processo formativo. Nesse ponto nos faz lembrar o que diz Magda Soares (2003) em seu texto que tem por título: “Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? ”, quando ao analisar os lugares sociais dos escritores e dos pesquisadores-autores, destaca os elementos centrais do compromisso social do qual os pesquisadores-autores, devem pautar suas ações, assinalando o papel social da crítica acadêmica e da divulgação científica como instâncias de socialização. Assim, o presente estudo visa, no âmbito das discussões sobre formação continuada lança um olhar sobre os sujeitos envolvidos no PNAIC.

Os atores⁴ desta pesquisa são os “atores do PNAIC”, quais sejam: os professores formadores e coordenadores das formações, a equipe pedagógica do Centro de Formação de Educadores da SEMED-São Luís, que se constituem amostra das análises aqui dispostas de forma fidedigna e coerente com as entrevistas realizadas.

Atualmente, o fracasso da escola brasileira é tema de discussão nos mais variados espaços acadêmicos, científicos e sociais. Dentre os fatores que o evidenciam, destaca-se a baixa proficiência do aluno em leitura e escrita, o que revela o insucesso da escola em sua tarefa basilar, isto é, a formação de usuários da leitura e da escrita (PRAZERES, 2007).

Muitas causas e justificativas são encontradas ou atribuídas ao fracasso escolar, entre elas toma corpo o discurso da má qualidade da prática docente, essa por sua vez pressupõe-se advir de uma formação inicial deficitária ou precarizada. Acredita-se que a prática docente não constitui o único fator determinante dos inúmeros problemas da educação escolar. No entanto, há de se considerar que ela representa uma das variáveis que interferem diretamente na aprendizagem e no sucesso dos estudantes. Visto que não

⁴ Para Alain Touraine (1998, p.37) o ator social é alguém que, “engajado em relações concretas, profissionais, econômicas, mas também igualmente ligado à nacionalidade ou gênero, procura aumentar à sua autonomia, controlar o tempo e as suas condições de trabalho ou de existência. Este autor, ao considerar o caráter de historicidade e mudança presente nas relações sociais, questiona a integração e estabilidade anunciada pela sociologia clássica, sobretudo a funcionalista, e ao enfatizar o aspecto de mudança social dialoga com Marx, embora aqui mudança social seja concebida de um ponto de vista macrosociológico, mas sobretudo com Weber.

se pode negar que existe correlação entre a formação profissional do (a) professor (a) e sua prática em sala e/ou na escola de um modo geral.

Diante do exposto, consideramos que lutar por uma educação escolar que possibilite ao indivíduo a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é o desafio que temos que enfrentar diante da ofensiva do capital contra um dos direitos fundamentais da classe trabalhadora: o direito à educação escolar.

1.1 Percurso teórico-metodológico

Esta subseção apresenta o percurso teórico- metodológico da pesquisa, visando descrever o caminho traçado pelo pesquisador para a consecução da pesquisa, bem como oferecer os elementos necessários para sua compreensão.

Para o desenvolvimento desta pesquisa a partir da problemática exposta acima elegeu-se como questão central: a formação continuada de professores no âmbito do PNAIC tem sido efetiva (ou contribuído) para a melhoria das ações pedagógicas dos docentes da rede de ensino de São Luís no triênio 2013-2016?

Na perspectiva de buscar respostas às indagações deste estudo remetemo-nos às seguintes questões de pesquisa:

- *Quais as concepções de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Educação de São Luís e seus pressupostos teórico-metodológicos para a organização das práticas formativas do PNAIC?*
- *A formação continuada de professores no âmbito do PNAIC tem contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes?*
- *Em face dos questionamentos acima, formulamos o objetivo geral e os específicos detalhados a seguir:*

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar a formação continuada de professores da rede municipal de São Luís por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC no triênio 2013-2016.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a/as concepção/concepções de Formação Continuada de Professores do PNAIC no âmbito da Rede Municipal de Educação de São Luís;
- Identificar nos documentos norteadores do PNAIC as concepções pedagógicas subjacentes às práticas pedagógicas;
- Compreender as condições objetivas e materiais oferecidas para o desenvolvimento das formações do PNAIC;

Trata-se de uma pesquisa realizada sob égide da abordagem qualitativa, utiliza-se entrevista semiestruturada e individual, questionário pré-formados (perguntas abertas e fechadas) e análise documental como procedimentos de coleta de dados. Tais instrumentos foram utilizados por se entender que estão diretamente relacionados com a natureza da pesquisa e o campo empírico, além de estar em sintonia com a fundamentação teórica (2016).

Assim, observamos que a pesquisa qualitativa situada e articulada aos princípios da abordagem histórico-dialética, possibilita o alargamento da visão do pesquisador, devido à relação direta que se tem o contexto pesquisado e à centralidade dada à

1.1.3 O método

O Materialismo Histórico é a ciência filosófica do Marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática dos homens, no desenvolvimento da humanidade. Esclarece conceitos como: ser social, “consciência social”, meios de produção, forças e relações de produção, os modos de produção, etc. e uma série de outros conceitos para compreensão de suas dimensões.

Os pressupostos da Teoria Social de Marx são estruturados a partir de três fontes: a Filosofia Clássica alemã (Hegel / Feuerbach), a Economia Política inglesa (Adam Smith/David Ricardo) e o Socialismo francês (Saint-Simon/ Charles Fourier/Robert Owen). Não se limitando à obra de seus precursores históricos, Karl Marx iniciou a sua contribuição teórica na década de 1840 revolucionando o pensamento filosófico, principalmente por causa de suas conotações políticas explícitas.

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da

natureza, da sociedade e do pensamento. O pensar filosófico tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência; e para configurar sua concepção de mundo apoia-se na ciência. O materialismo dialético tem como categorias a matéria, a consciência e a prática social, levantada como critério de verdade.

Segundo Gadotti (2010) a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

É o próprio homem que figura como ser produzindo-se a si mesmo, pela sua própria atividade, pela sua maneira de viver, isto é, pelo modo de produção da sua vida material.

A concepção materialista e dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um objeto deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com outros objetos; considerando as ligações, as interações e as contradições entre eles. A dialética concebe as coisas e os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários.

Faz-se necessário mencionar que este estudo fundamenta teoricamente suas análises sobre a Formação Continuada de Professores na Dialética e para tanto, recorre-se aos pesquisadores e pesquisadoras na área da educação partidários da mesma perspectiva teórico-filosófica, tais como: Saviani (2005, 2011) com suas análises sobre o Marxismo e a Pedagogia, Manacorda (1964) e sua visão histórica sobre a Educação, Frigotto (2010) e suas reflexões sobre a relação Capitalismo-Educação, Duarte (2003), com suas interpretações do pensamento de Marx. Além de Nóvoa (1995), Pimenta (2006); Gauthier, (2004) com seus estudos acerca da profissionalização docente.

Deu-se ainda lugar para as discussões sobre formação docente a nível nacional e local respectivamente, por meio das contribuições dos estudos de Silva (2001), Tanuri (2000), bem como: Paixão (2005), Prazeres (2007) e Vituriano (2008), pois, todos (as) à sua maneira forneceram elucidativas reflexões e contribuições para o entendimento do cenário político educacional maranhense no contexto da formação continuada de professores.

Recorremos ao método dialético como principal referência teórica para nossa pesquisa, e aos estudos de Karel Kosik (1976) como base para a compreensão deste

referencial, por entender que suas contribuições nos permitem perceber a totalidade do objeto em estudo- a formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, no contexto de unidade dialética entre teoria e prática na perspectiva da contradição.

O Materialismo Histórico é a ciência filosófica do Marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática dos homens, no desenvolvimento da humanidade. Esclarece conceitos como: ser social, “consciência social”, meios de produção, forças e relações de produção, os modos de produção, etc. e uma série de outros conceitos para compreensão de suas dimensões (CARRIJO, 2016).

Na abordagem dialética, os fenômenos educativos se transformam em função de cada momento histórico, esse enfoque exige pensar a formação continuada de professores como um processo que se apresenta inserido numa totalidade. Assim, é indispensável analisar a formação continuada de professores no PNAIC na perspectiva da contradição.

Nesse sentido, se faz necessário esclarecer que os programas de formação continuada por si só não são suficientes para a superação das fragilidades enfrentadas na prática docente, porém, acreditamos que tais programas representam passo importante no processo de formação continuada dos professores.

A escolha pelo recorte temporal de análise que compreende o triênio 2013-2016, se justifica pelo fato de que este compreende a fase inicial de implementação do PNAIC ao mesmo passo que abarca os dois anos seguintes de sua efetiva materialização.

Os atores da pesquisa são aqueles que participam direta ou indiretamente das ações de formação do “PNAIC”, quais sejam: os professores formadores, professores orientadores (as), coordenadores (as) locais (geral e adjunta); coordenadores das formações continuadas, a equipe pedagógica do Centro de Formação de Educadores da SEMED-São Luís, pois acredita-se que estes constituem efetivamente amostra necessária para se analisar de forma coerente e mais aproximada das formações ofertadas pelo PNAIC a nível de Maranhão.

A história do tempo presente, como reconhece Ferreira (2012), é constituída de moradas provisórias. Desse modo, reconhecemos que a leitura, embora realizada de forma reflexiva e sistemática, não ocorre isenta das questões ideológicas, políticas, culturais e sociais que influenciam o contexto em que se insere.

1.2 Estado da Arte: o que dizem as dissertações e teses sobre formação continuada de professores no âmbito do PNAIC?

Busca-se nesta seção apresentar o estado da arte como uma das etapas metodológicas do trabalho científico de rigor, sendo na verdade, uma real possibilidade de aproximação do pesquisador com o objeto investigado, sobretudo, porque possibilita acessar os conhecimentos já construídos em torno de determinada temática, como bem lembra Romanowski et al. (2006, p.45):

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento.

Pode-se então inferir que o estado da arte se configura como importante caminho metodológico na medida que contribui na organização e análise dos dados, subsidia de forma panorâmica a evolução sobre determinada área do conhecimento.

Nesse sentido, destaca-se que a formação de professores como objeto de estudo, em teses e dissertações, desde 1987, é constante e crescente quantitativamente. Naquele ano de 1987 consta uma dissertação do total de 260 em educação, defendida no Programa de Mestrado em Educação da PUCRJ, que tematizou a didática e o estágio nos cursos de formação de professores de 1ª a 4ª série (ROMANOWISKI, 2013).

A partir dos anos de 1990, o número de trabalhos passou a ser superior a uma dezena, e ampliando finalizando em 1999 com 96 trabalhos, correspondendo em média a 6,5% do total de trabalhos da área de educação. De 2000 a 2009, o número sobe de 188 para 2000, aumentando para 446 em 2009. Em 2010 este número é de 403, e em 2011 soma 687 teses e dissertações sobre formação de professores. Esses indicadores apontam constante pesquisa sobre o tema, e em termos proporcionais na área de educação os índices apontam uma variação de 6% a 12% do total (ROMANOWISKI, 2013).

Ao pesquisar sobre a formação continuada de professores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior aplicando o recorte temporal de 2013 a 2016 e usando os descritores “formação continuada de professores” na abrangência da área de concentração “educação” em programas na área da educação a nível de mestrado, revelam-se dados importantes que ajudam a compreender a tendência investigativa sobre tema.

Os estudos sobre formação continuada de professores de modo geral, analisam propostas de governo ou de secretarias de Educação (53%), programas ou cursos de formação (15%), processos de formação em serviço (20%) e questões da prática pedagógica (12%). Dos 49.504 trabalhos sobre formação de professores no âmbito do PNAIC, produzidos de 2013 a 2016, um total de 21.286 (43%) tratam do tema da formação continuada. O restante 28.217 (57%) fragmentam-se focalizando temas bastante variados, incluindo o estudo dos cadernos orientadores, a análise de discurso, as contribuições pacto, a confluência com outros programas, a sequência didática, aspectos do ensino da língua portuguesa, aspectos relativos ao processo de alfabetização etc.

O exame da metodologia utilizada nas dissertações e teses sobre formação docente mostra que 61,8% das pesquisas são de estudo de caso, geralmente uma escola ou secretaria de educação. São, em geral, estudos pontuais, voltados ao conhecimento de um aspecto muito particular da formação docente. Outro tipo frequente de estudos é a análise dos discursos (19%), em que o pesquisador faz levantamento de dados com questionário ou entrevista, visando conhecer opiniões, pontos de vista ou representações dos informantes. Também aparecem, com frequência razoável na produção discente, os relatos de experiência (13%), que em sua grande maioria são produções de mestrado. São trabalhos que se propõem a registrar e divulgar uma experiência, não assumindo compromisso explícito com a geração de conhecimentos novos. Com menos ênfase, mas ainda com certo destaque, aparecem os estudos teóricos, as pesquisas históricas, a pesquisa-ação e as análises da prática pedagógica.

Em linhas gerais, após o exame das dissertações e teses no período de 2013 a 2016 presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) atualmente denominado de “Catálogo de Teses e Dissertações”, mostra que a produção discente sobre Formação Continuada cresceu 83%, desde o surgimento do PNAIC em 2013. Porém, esse dado leva em consideração o descritor “Formação Continuada” sem a filtragem mais afunilada dos resultados por meio do descritor Formação Continuada + “PNAIC”.

Quando então procedemos a pesquisa lançando o termo equivalente a sigla “PNAIC” por extenso, isto é, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Por fim, usando o mesmo recorte temporal, encontra-se, entretanto, um quantitativo bem mais modesto de crescimento: de 62.050 para 73.474 e diferente dos 49.504 encontrados

inicialmente quando se utiliza o somente o termo PNAIC. Cabe destacar que no âmbito do Maranhão, nossa pesquisa adquire aspectos de ineditismo, haja vista não constar nos arquivos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações por meio do Sistema de Publicações de Teses e Dissertações, nenhum registro que faça menção aos descritores formação continuada de professores e PNAIC ou formação docente e PNAIC ou Formação Continuada de Professores e o PNAIC.

Quadro 1- Teses e dissertações Capes sobre formação continuada de professores

Ano	Teses e Dissertações sobre formação continuada de professores
2016	2.047
2015	2.045
2014	1.976
2013	1.905

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Antes de adentrar nessas análises, é importante situar a Formação Continuada de Professores na História da Educação. Logo, pois, toda ação humana é situada no tempo e no espaço, estando assim, diretamente ligada às transformações sociais do seu tempo. Em face disso, o processo de institucionalização da formação continuada de professores ocorre a partir dos anos de 1980 num arcabouço de reformas educacionais marcadas por processos de reprodução técnica que colocam os cânones da educação tradicional em suspeita (VENTURA, 2018).

Estas reformas foram feitas pelos governos neoliberais para ajustar o ensino ao modelo hegemônico e reprodutivo do capital. Por outro lado, a formação de professores também fez parte de um movimento de críticas que aponta possibilidades de contribuir para promover mudanças significativas no ensino que reproduz tal modelo. A partir dessa compreensão serão trazidos para este debate elementos da formação continuada de professores. Estes elementos se caracterizam pelo pensamento educacional da ideologia dominante com os quais traçamos considerações que indicam a concepção de educação, de indivíduo e de formação que permeia esta pesquisa.

1.2.1 Campo da pesquisa

Nesta subseção apresenta-se sinteticamente a caracterização do campo da pesquisa. Isto posto, convém informar que a análise das ações de formação continuada de professores (as) foi realizada a partir do Centro de Formação de Educadores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, capital do Maranhão. Para tal, lançou-se o olhar de pesquisador para as formações continuadas ofertadas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O período perquirido compreende o triênio 2013 a 2016.

Desse modo, nosso campo empírico ergue-se a partir dos sujeitos-atores que compõem a equipe pedagógica do Centro de Formação de Educadores da SEMED, localizada na cidade de São Luís, capital do Maranhão, sobretudo os professores/as que participaram do PNAIC no período de execução: 2013-2016.

O estado do Maranhão fica localizado numa área de transição entre a região Norte e Nordeste, ocupa 333 mil km². Em decorrência de sua localização seu solo combina uma diversidade de recursos naturais, desde floresta, campos, cerrados, manguezais e o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, considerado o único deserto brasileiro com mais de 200 km de dunas. O Maranhão reúne um conjunto ímpar de belezas naturais (FIEMA,2009). Contrapondo-se à sua condição geográfica privilegiada, o estado concentra muitas carências sociais. De acordo com dados do IBGE (2012) a população maranhense somava 6.574.789 habitantes e a estimativa populacional em 2016 era de 6.954.036, nesse sentido, pode-se afirmar que atualmente já chegamos a marca de 7 milhões de habitantes.

Conforme dados do IBGE (2010, p.2), São Luís tem aproximadamente 1.014.837 habitantes e estimativa de 1.091.868 habitantes em 2017. Compreende uma área territorial de 834,785 km², fazendo parte do arquipélago do golfão maranhense, separada do continente pelo estreito dos Mosquitos, cujo acesso por terra se faz pela rodovia BR 135, pela Estrada de Ferro Carajás – Ponta da Madeira e pela Estrada de Ferro São Luís – Teresina (IMESC,2011).

De acordo com os últimos números do IBGE, o PIB do estado cresceu 15,3% entre 2010 e 2011. Bem acima do crescimento do Brasil no mesmo período, que foi de 2,7%. O problema é que esse crescimento não se traduziu em melhoria de vida para seus habitantes. O Maranhão tem um dos piores desempenhos nos índices sociais do país, com

problemas relacionados à má distribuição de renda, falta de saneamento, violência urbana, entre outros (IBGE, 2011).

No que se refere às informações sobre cor/raça, a maioria da população do Maranhão é negra (80,6%), seguida pelos brancos (18,8%) e menos de 1% declarou-se como “outros”. Nesse caso, a realidade maranhense é mais próxima à de sua região (72,5% de negros e 27% de brancos), superando com folga a média nacional (53,6%) no percentual de negros.

Contrapondo-se à sua condição geográfica e às suas riquezas naturais encantadoras, o estado concentra muitas carências sociais. Ocupa o terceiro lugar no ranking nacional do analfabetismo com 16,7%, como já mencionado anteriormente. Desse modo, no campo educacional, São Luís apresenta baixos índices no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Quadro 3- Índice de Desenvolvimento da educação Básica- São Luís-MA

Município	Ideb observado			Metas projetadas		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
São Luís-MA	4.1	4.5	4.6	4.7	5.0	5.2

Fonte: INEP (2018)

O Ideb de São Luís em 2013 - ano de adesão do município ao PNAIC, não atingiu a meta estipulada de 4,7. Alcançando somente 4,1. Considera-se, entretanto, que nesse ano (2013) o houve certo atraso no início efetivo das formações.

Em 2015 com o PNAIC já em plena atividade formativa e após ter superado o atraso de implementação após sua adesão, observou-se doravante, que a meta prevista para o referido ano de 2015 que era de 5.0, também não foi alcançada, ficando 0.5 abaixo da projeção, isto é 4.5. Em 2017, a meta era 5.2, porém o alcançado foi 4.6. Conforme observamos no quadro abaixo formulado a partir da coleta dados do site do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Diante do exposto, reconhecemos que embora as metas não tenham sido alcançadas integralmente, nota-se certo avanço no comparativo dos índices, visto que o seu crescimento se manteve permanente numa escala ascendente em comparação aos anos anteriores.

Convém destacar que não constam dados relativos ao ano de 2016. Segundo o próprio site do INEP, quando dados não são registrados em sua plataforma, dois podem

ser os motivos ocasionadores: “o município não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. ”

A Rede Pública Municipal de São Luís conta com 99 escolas de Educação Infantil, sendo que 78 são Instituições (sede) e 21 são anexos (espaços criados para atender a demanda excedente que, em sua maioria, funcionam em prédios alugados com infraestrutura inadequada). Das referidas instituições apenas 3 (três) realizam atendimento em tempo integral, o que representa uma necessidade de ampliação da oferta de vagas em creches e escolas de tempo integral, que ainda atendem um número insuficiente diante da demanda do município em questão (SÃO LUÍS, 2015).

Esses dados demonstram o grande desafio que o município de São Luís tem em ampliar a oferta de Educação Infantil, garantindo a matrícula existente e ampliando as demandas espontâneas (absorção das crianças que estão fora da escola) e reprimidas (absorção das matrículas das entidades conveniadas), com qualidade social, em cumprimento a determinação legal de universalizar a pré-escola.

1.2.2 Técnicas utilizadas na pesquisa

A subseção que ora se inicia apresenta as técnicas utilizadas para a consecução da pesquisa, bem como os procedimentos de pesquisa e instrumentos utilizados.

a. Análise documental

Além da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 que institui o PNAIC podemos destacar ainda outros marcos legais do PNAIC, tais como: a Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define critérios para a concessão de bolsas aos participantes; a medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União via FNDE aos entes federados e a Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 201, que define os valores das bolsas entre categorias contempladas.

No desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados procedimentos e técnicas específicos, visando atingir os objetivos da pesquisa, estruturados em três momentos distintos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Compreendendo que a pesquisa bibliográfica,

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisado conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na

pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Inicialmente procedeu-se em pesquisa bibliográfica que foi efetivada através de levantamento, seleção, leituras (de livros, periódicos científicos, teses e dissertações, revistas especializadas, anais de congresso), análises, produção textual, sistematização das informações adquiridas por meio de mapas conceituais e fichamentos.

A pesquisa documental por entender que esta favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

Após a coleta de dados procedemos à análise documental com o objetivo triangular as entrevistas com os conteúdos dos documentos. Assim, com efeito, a pesquisa documental foi realizada por meio de estudo, reflexão e análise crítica dos documentos normativos nacionais e locais, estes últimos publicados sob a política educacional da SEMED, a saber:

- I. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96);
- II. Estatuto do Magistério do Município de São Luís (Lei 4.749/2009);
- III. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais;
- IV. Cadernos Orientadores de Estudo do PNAIC
- V. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada;
- VI. Atas de reuniões de planejamento SEMED para as formações do PNAIC;
- VII. Relatórios de Formação PNAIC 2013-2014-2015-2016
- VIII. Planilha de formações do PNAIC/SEMED.

Nessa perspectiva, segundo Lauande (2010), a produção do conhecimento decorre da ação interativa entre sujeitos históricos. Portanto, não é um evento solitário, mas sim social, com objetivos próprios.

Ainda nessa linha de entendimento, Furtado (2016) afirma que uma característica crucial de um processo de formação continuada efetivo é contemplar três dimensões da formação do professor: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal.

O autor explica essas três dimensões da seguinte maneira:

A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências. A dimensão pedagógica se ocupa dos métodos, técnicas e recursos de ensino. Um sem fim de possibilidades metodológicas se apresentam aos professores em função do avanço da tecnologia em todas as áreas. A atividade de troca de experiências através de oficinas e workshops mostra-se bastante eficaz na concretização dessa dimensão. Por fim, a formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente (FURTADO, 2016, p.01).

Para a análise das dimensões destacadas tomou-se enquanto método a perspectiva materialista histórica dialética. Esta entende que “ a teoria é a apreensão e a consciência de uma operação necessária, ela se transforma, ao mesmo tempo, em condição prévia e indispensável da operação seguinte” (LUKÁCS, 1992, p.62).

Quanto à pesquisa de campo, como já anunciado anteriormente, elegeu-se 10 professores (as) que lecionam na zona rural e 10 que lecionam na zona urbana a fim de compor amostra representativa das formações continuadas ocorridas no Centro de Formação de Educadores. Assim, foram realizadas a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas conforme preceitua as entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C).

O procedimento de análise destes documentos seguiu o pressuposto de que a legislação é um indício de compreensão do passado e do presente e resulta da ação histórica do homem (MARX, 2013; CASTRO; STAMOTTO, 2015) que contempla correlação de forças dos poderes instituídos de determinada época.

b. Entrevista

As entrevistas tiveram como sujeitos os orientadores dos professores, os professores da rede de ensino de São Luís, enquanto sujeitos aos quais destinaram-se as formações do PNAIC. Além da coordenação pedagógica do Centro de Formação de

Educadores da SEMED-São Luís. Destaca-se ainda que se aplicou questionário de perfil com cada um dos integrantes da equipe de formadores de professores, a fim de conhecermos melhor os sujeitos envolvidos na pesquisa para que possamos nos situar em um contexto de análise.

Para dar início ao trabalho, houve contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por meio da Superintendência de Ensino e Núcleo de Alfabetização, após ter protocolado carta de apresentação anexo ao resumo projeto de pesquisa e seus respectivos objetivos da pesquisa. Em ato contínuo foi marcada reunião com a coordenação local do PNAIC. Em seguida, de posse das devidas autorizações, seguiu-se para a observação não-participante das reuniões de formação ofertadas pelo Centro de Formação do Educador. De forma concomitante estabeleceu-se contato com os atores a serem entrevistados.

As entrevistas seguiram roteiro previamente estabelecido de modo a atender as unidades de sentido que se busca compreender nesse estudo, conforme o desenvolvimento desta pesquisa. Grande parte dessas entrevistas foram realizadas nas dependências do Centro de Formação de Educadores; as entrevistas tiveram áudios gravados e foram transcritas integralmente, o material resultante da transcrição destas entrevistas foram submetidas em seguida levadas ao conhecimento e anuência dos sujeitos entrevistados. De modo que legitimassem o conteúdo, autorizando que as informações prestadas fossem divulgadas.

As perguntas foram elaboradas com objetividade, visando identificar, analisar e compreender o desenvolvimento da proposta de formação continuada de professores na Rede de Ensino de São Luís –MA por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC no triênio 2013-2016.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, mediante autorização via “Termo de Livre e Esclarecido”-TCLE. Após a audição minuciosa e transcrição *ipsi literi* das entrevistas com o objetivo de se garantir a fidegnidade das informações (Apêndice- A).

Utilizamos as entrevistas semiestruturadas, visto que, para Palmer (1928 *apud* POUPART, 2017), a possibilidade de interrogar os atores sociais e utilizá-los como recurso para a compreensão das realidades sociais constitui uma das grandes vantagens das Ciências Sociais. Nessa perspectiva é que Poupart *et al* (2017, p.215) afirmam:

[...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro lado, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo

transmitidas através do jogo de questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos.

Nesse sentido, utiliza-se a abordagem qualitativa para a análise dos dados, entendendo que esse tipo de abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

O uso dessa técnica na pesquisa qualitativa se justifica por poder permitir a compreensão mais ampla das impressões e concepções dos professores, demonstrando com clareza as experiências relacionadas ao processo de formação continuada vivenciadas pelos professores (POUPART, 2017).

A sistematização dos dados colhidos por meio das entrevistas, inspira-se na análise de conteúdo, pois se entende que tal procedimento coaduna com a abordagem teórica eleita neste estudo, bem como os instrumentos de coleta de dados. Preservando a coerência interna-teórico-metodológica indispensáveis às pesquisas educacionais.

Nossa análise pauta-se na concepção de crítica radical preconizada por Marx em “A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”, na qual o autor afirma que “ser radical é agarrar as coisas pela raiz” (MARX, 2008, p. 151). Nesse sentido, a essência de um fenômeno só pode ser compreendida por meio do estudo de sua gênese, analisando como se deu seu desenvolvimento e identificando quais fatores condicionaram sua manifestação.

Sobre a técnica de entrevista, um primeiro passo adotado para realizá-la foi considerar que a escolha dos sujeitos iria dar-se pelo envolvimento com o objeto estudado, integrando estes com o problema pesquisado. As entrevistas semiestruturadas constituíram um dos principais elementos de coleta de dados com o objetivo de obter dos entrevistados suas concepções e ideias a partir dos seguintes eixos de discussão e análise que a compuseram: *Concepção de Formação Continuada de Professores (as)*, *Compreensão dos professores acerca dos elementos norteadores de formação no Pnaic*, *Pressupostos Teóricos e Metodológicos presentes nas práticas formativas do PNAIC*, *Condições objetivas materiais e institucionais do trabalho docente e das práticas formativas do PNAIC*.

Para Marx (2008), a educação é o processo pelo qual os homens tomam consciência de seu ser social e da necessidade de sua superação.

Assim, a princípio, elencamos para nossa análise e estudo, as categorias **trabalho, contradição, totalidade**. Essas categorias metodológicas são constitutivas da teoria, são os conceitos fundamentais para o conhecimento do real e contribuem para a compreensão *práxis* humana.

Para Marx o trabalho tem a capacidade de modificar o sujeito da atividade, o homem, a natureza e o meio social. A condição para que o homem se torne homem é o trabalho. É por meio dele que o homem se hominifica. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material.

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50).

Ao longo da humanidade e o desenvolvimento da sociabilidade capitalista, a capacidade de humanização vai rareando, em seu sentido antropológico ao passo que continuará interferindo profundamente na vida do homem e na reprodução da sociedade. O trabalho é a base ontológica do ser e a educação é um trabalho imaterial.

Marx (2008) investiga, entre outras questões, a riqueza existente no modo de produção capitalista e, com a análise da mercadoria, explica que, com o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, aumenta a quantidade de valores de uso (de mercadorias) e diminui o valor da massa de riqueza da mercadoria. As contradições da mercadoria expressam as contradições do movimento do capital e o seu caráter fetichista.

Assim, Frigotto (2002) destaca o trabalho e a valorização deste, fornece a compreensão de que o atual meio de produzir a vida não é o único possível, nem uma realidade dada e predeterminada. A educação e a ciência tornam-se propriedade privada, monopólio do capital. Então, o fundamento para a educação, nesse movimento de complexificação do homem; a escola, que é uma necessidade da sociabilidade, deve ser instrumento de formação, de crítica e emancipação.

As formas de organização da escola, além de ser expressão material do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, impuseram um jeito de ser e agir ao trabalho docente, que sendo coletivo, foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola.

Essa relação social deve se materializar na relação entre o educador e o educando juntos na *práxis* revolucionária, por intermédio do mundo que transformam; resgatando

a integração educação e o desenvolvimento do homem em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia, na cultura.

Marx (1982) associa o ato produtivo com o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem. A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade.

Integrando o trabalho e a formação continuada, percebemos a relação dialética nesse movimento de construção da identidade e profissionalização docente. A formação é ação continuada e permanente. Nesse sentido, temos a tensão entre as políticas públicas para formação continuada de professores, com ações de formação em serviço, de produção de apoio e de reflexão sobre as práticas formativas; cuja finalidade seria a de produzir, antes de tudo, a melhoria do ensino através de mudanças na prática docente; e as condições de trabalho vivenciadas todos os dias pelos professores no ambiente escolar.

Assim, é importante e necessário, entender a relação entre a proposta de formação continuada do PNAIC e a organização do trabalho docente como elemento da materialidade do seu fazer e ser, ou seja, compreender como esse professor se constitui e se reconhece em seu trabalho. Dessa forma o trabalho mostra-se como categoria central de análise metodológica em nossa pesquisa.

Para se pensar em um projeto de formação de professores é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois os homens são produzidos por meio do trabalho docente e só mudanças no nível das relações de trabalho podem transformar a realidade. A consciência, por si só, não constitui e nem altera a prática, mas ao desvelar a realidade produz possibilidades de novas práticas.

Torna-se importante compreender como o sentido ontológico da categoria trabalho tem significado dentro da formação continuada, pois esta organização pedagógica está relacionada nas formas concretas da materialização do trabalho docente na escola e na sala de aula; refletindo a relação entre a função da escola e as dimensões, ou formas de manifestações que permeiam o trabalho docente. Por isso, Santos (2014) afirma que a formação como política e prática formadora se reveste de intencionalidade, ou seja, não há como pensar a formação docente desvinculada das funções estabelecidas para a educação e para os professores.

Segundo Alves (2011) é necessário que a compreensão e perspectiva de formação de professores esteja ligada à realidade escolar, aos conflitos econômicos e

sociais, à crise da cultura, às demarcações político-ideológicas do Estado; numa visão de totalidade, de formação coletiva e em todos os níveis de formação. Considerar a formação docente na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la num processo de relações contraditórias. A divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria.

A categoria da contradição é base de uma metodologia dialética. Não podemos negar a contradição no movimento do real e do histórico. Cada fenômeno exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. Tudo tem um caráter relacional, e nesta relação, o movimento e o transformar-se é a dinâmica da contradição.

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir (CURY, 1987, p. 24).

A contradição, como sendo uma categoria interpretativa e existente no movimento do real, possibilita perceber as relações que possuem significação essencial para o conhecimento da formação continuada de professores; pois ao mesmo tempo em que essa formação pode frear o desenvolvimento profissional docente, pode contribuir, em alguma medida, para fazer avançar no seu desenvolvimento e emancipação. É necessário refletir sobre esse fenômeno descobrindo as contradições existentes nele e relacionando as particularidades e especificidades da totalidade histórica no qual se insere.

A formação continuada de professores/as, como os outros fenômenos sociais da realidade, contém a tensão entre o ser e não ser, ou seja, pode trazer elementos que constituam um novo ser professor; com possibilidades emancipatórias em relação ao seu trabalho, ou reafirmar o não ser alienado. A contradição é uma categoria que possibilita ver o movimento da formação continuada. E essa formação continuada vai apresentar ao mesmo tempo alguns fenômenos contraditórios, pois o professor que passa por essa formação, jamais será o mesmo. Mesmo que o modelo de formação continuada não seja o ideal, possibilita nessa análise contraditória, percebermos elementos importantes para a constituição docente, tais como: trabalho coletivo, compartilhar de experiências entre os pares, movimento de ir e vir no processo, reflexão e transformação.

Em nossa análise de mundo e sobre a formação continuada de professores, os fatos históricos, econômicos, de relações de poder e de produção, de luta de classes; são elementos contraditórios, que se relacionam ao sujeito da *práxis*, que é o homem, ser

ativo, mediador e mediado desse processo e criador da realidade social. Assim, a categoria da contradição, numa perspectiva dialética, relaciona-se à categoria da totalidade, pois a totalidade sem contradição é vazia, estanque; e as contradições fora da totalidade são arbitrarias. Assim, a totalidade sem contradição é vazia, estanque; e as contradições fora da totalidade são arbitrarias. A compreensão dialética da totalidade não quer dizer análise de todos os fatos e nem a soma de partes, mas sim, a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. Portanto, a totalidade é concreta. O pensamento dialético parte do pressuposto de que a realidade é um todo dialético e estruturado, e que o conhecimento concreto da realidade,

é um processo de concretização que precede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1986, p. 41).

Sendo assim, a categoria da totalidade exige relações contraditórias e mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos, implicando no reconhecimento do real como histórico. Essas relações remetem-nos à categoria da historicidade. Uma política de formação de professores alfabetizadores como a proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa só poderá ser essencialmente apreendida se for analisada em sua historicidade, ou seja, em sua gênese e seu desenvolvimento histórico. Para Marx (1978) a gênese não explica o estado atual, porém permite identificar a diferenciação (sua particularidade) em sua evolução. Ela é fundamental para a compreensão do fenômeno, porém não é, em absoluto, a essência do fenômeno em sua expressão mais desenvolvida. A realidade é um processo, pois há nela uma dinâmica imanente constitutiva do mundo histórico-social.

Ao produzir instrumentos para a satisfação de sua primeira necessidade, que é assegurar sua existência física, o homem cria novas necessidades e essa produção se configura no primeiro ato histórico humano (Marx & Engels, 1999: 40). O fato é que a produção de instrumentos, por si só, não garante ao homem a satisfação de suas necessidades. Ou seja, para transformar um objeto natural em instrumento de satisfação das suas necessidades, é preciso que o homem se aproprie da lógica natural dos objetos encontrados na natureza e que ele lhes dê uma função social. Duarte (1993: 32), ao interpretar esse aspecto do pensamento de Marx, esclarece que o homem

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer as suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

O autor, (id., *ibid.*, 33) cita, em seu texto, o exemplo da produção de instrumentos para explicar o processo de apropriação da natureza pelo homem. Assim, ele esclarece que o instrumento produzido pelo homem, para a satisfação de uma determinada necessidade, assume uma função social específica. Ou seja, ao inseri-lo na lógica social, o homem dá um novo significado ao objeto. Entretanto, Duarte nos lembra que o homem não cria um novo significado ao objeto, do qual se apropria de forma arbitrária. Para poder inseri-lo na lógica social e dar-lhe uma função específica, adequando-o a sua finalidade, o homem precisa conhecer as características desse objeto, ao menos aquelas relacionadas a sua função.

1.2.3 Atores da pesquisa

Nesta subseção os atores da pesquisa são apresentados e brevemente caracterizados. Os atores que constituem o PNAIC e por conseguinte, sujeitos que têm suas práticas e discursos analisados neste estudo são servidores/as da SEMED que estiveram à frente dos processos de formação continuada dos professores (as) no âmbito do PNAIC, mais precisamente servidores lotados na Superintendência da Área de Ensino Fundamental- SAEF e vinculados ao Núcleo de Alfabetização- NALF e ao Centro de Formação de Educadores da SEMED - São Luís, sendo: 1 coordenador de formação; 1 formador (a) estadual; 1 formador (a) regional; 1 formador (a) local, 1 coordenador (a) pedagógico. Além de 10 professores (as) alfabetizadores (as) da zona rural e 10 professores (as) alfabetizadores (as) da zona urbana que participaram das formações continuadas ofertadas no âmbito do PNAIC no período que compreende de 2013 e 2016. O processo de determinação da amostra, isto é, amostragem se deu orientado pela busca de maior representatividade.

Destaca-se que a escolha dos atores da pesquisa, decorre do interesse do pesquisador em buscar captar as impressões pessoais e subjetivas sobre a formação continuada que cada um possui e compartilha em relação ao papel que desempenha dentro do organograma funcional do pacto.

Visando o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa durante a entrevista e triangulação dos dados, criou-se os seguintes códigos: 1 Coordenador de Formação (Coord.Form.); 1 Formador Estadual (Form.Estad.); 1 Formador (a) Regional (Form.Reg.), Formador (a) Local (Form.Loc); 1 Coordenador Pedagógico (Coord.Ped.); 10 Professores (as) da Zona Rural (PZR1; PZR2; PZR3...PZR10); 10 Professores (as) da Zona Urbana (PUR1; PUR2; PUR3...PUR10). Os códigos foram usados para efeito de organização das falas dos pesquisados pelo pesquisador, não são descritos no texto onde se apresenta as análises dos dados. Cabe lembrar ainda que os sujeitos desta pesquisa representam a equipe do município de São Luís do Maranhão.

Assim, portanto, o acesso ao concreto necessita da mediação do abstrato, na ânsia entender o concreto como síntese de múltiplas determinações (MARX, 2011; KOSIK, 1976). A partir desses dois pensamentos, prosseguimos com a pesquisa levando em consideração a biografia do pesquisador, suas convicções teóricas, o contexto sócio histórico dos sujeitos pesquisados, e as situações imprevisíveis que figuram no dia a dia entre pesquisador e pesquisados.

1.2.4 Estrutura da dissertação

O presente estudo está estruturado em três seções: a primeira delas compreende a **INTRODUÇÃO**, na qual se apresenta os objetivos da pesquisa, o campo da pesquisa, o estado da arte, as indicações metodológicas, incluindo a fundamentação teórica, as etapas do trabalho, as técnicas utilizadas na pesquisa e seus atores, além das categorias de análise definidas para estudo e breve explicação sobre os demais temas tratados na pesquisa.

Na segunda seção “**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**”, discorreremos sobre o percurso histórico de construção de algumas concepções acerca do fazer docente e das relações de poder que são travadas nesse meio.

Nesta segunda seção elencam-se subseções que aprofundam as discussões sobre a formação continuada de professores numa perspectiva histórica e sobre o prisma dos aspectos legais da formação de professores no Brasil; as políticas públicas educacionais no Brasil a partir dos anos de 1990; a Institucionalização e regulação das políticas de formação de professores etc. Nesta seção, portanto, estudamos e analisamos criticamente as mudanças nas reformas educacionais e as interfaces com a formação continuada,

elegemos e analisamos cenários brasileiros que evidenciam diferentes momentos políticos, sociais e de poder que subjazem as Políticas Públicas Educacionais.

Na terceira seção intitulada: “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PNAIC DE SÃO LUÍS: olhares dos atores**”, objetivamos dar voz aos professores/as, coordenadores/as pedagógicos e formadores/as, isto é, ouvi-los, no sentido de elucidar as indagações de base da pesquisa, sobretudo, colocar em evidência a visão desses sujeitos sobre a formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, ao mesmo passo submeter suas análises a reanálise sob o enfoque da totalidade dialética. Apresentamos o PNAIC enquanto expressão de Política Pública Educacional de Formação Continuada de Professores, problematizando as concepções de formação continuada do PNAIC, bem como aspectos relativos ao currículo do PNAIC a partir dos cadernos orientadores de estudo.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, buscamos responder as indagações iniciais desta pesquisa, porém cientes da provisoriedade de nossas análises e achados da pesquisa, sobretudo, na perspectiva crítico-dialética a ciência se reconhece como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserida no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto, relação essa que se dá numa determinada realidade histórica. Sendo assim, entendemos que não foram esgotadas as possibilidades de análise, compreensão e intervenção sobre a Formação Continuada de Professores no âmbito do PNAIC. Logo, pois, temos a consciência de que as sistematizações aqui apresentadas são interpretações inevitavelmente de segunda ou terceira mãos conforme adverte Geertz (1978), haja vista que o real se dispõe no meio da travessia, segundo Marx (2011).

Mas, estamos de acordo com Saviani (2011, p. 118) quando ele explica que “[...] a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” criando, portanto, condições não somente de reproduzir o que somos, mas sobretudo, de reproduzir aquilo que podemos vir a ser.

Trata-se, portanto, de uma concepção do ser humano como um ser fundamentalmente social, histórico e dialético. A compreensão desse caráter dialético e

social do ser humano requer as contribuições de um campo da filosofia dedicado ao estudo do ser, ou seja, a ontologia.

Conforme discutiremos mais detidamente no transcorrer desta dissertação, essa dialética entre o ser natural e o ser social é analisada. Tomamos como referência os principais autores da pedagogia histórico-crítica, em especial a obra de Dermeval Saviani e Newton Duarte. No âmbito mais geral dos fundamentos, tomamos como principais referências as obras de Karl Marx (1818-1883) e György Lukács (1885-1971).

Para Kosik, no exame da totalidade, não podemos nos limitar à análise do todo e das partes, mas garantir seu caráter dialético, assumindo a unidade das contradições e a dialética de fenômeno e da essência, da lei e da casualidade, do todo e da parte, da essência e dos aspectos fenomênicos (são, justamente, os elementos contrários que formam uma totalidade). Vale elucidar, por conseguinte, que totalidade não significa para ele que devemos abarcar todos os fatos da realidade investigada, não é essa a compreensão do que é a realidade, mas sim a análise da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). Esse processo é central se pretendemos a destruição da pseudoconcreticidade.”

2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

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

Paulo Freire (1996, p.16)

A frase que inicia esta seção convida-nos a reflexão sobre dois aspectos importantes da Educação, o primeiro diz respeito à necessidade constante de aprimoramento que a prática docente⁵ requer. Já a segunda, em consequência da primeira,

⁵ O entendimento sobre a categoria conceitual: “práticas pedagógicas”, utilizada nesta dissertação leva em consideração o entendimento de Zabala (1998), que a define como uma atividade profissional de cunho educativo, que envolve diversos aspectos, tais como: o papel do professor e do aluno, planejamento, organização social da aula, organização do conteúdo, sequências didáticas, utilização dos espaços e tempos, uso de materiais e recursos didáticos e avaliação. As contribuições de Sacristán (2000) são igualmente essenciais, à medida que o autor distingue dois tipos de práticas pedagógicas. A primeira referente às práticas de caráter antropológico, que evidenciam uma perspectiva social, na qual a educação escolar é percebida como espaço cultural compartilhado, não se restringindo a uma classe profissional concreta, embora que se conceda certa legitimidade técnica à ação docente. A prática institucionalizada, por sua vez,

nos alerta que tal busca é processual e ocorre no percurso do próprio exercício profissional, visto que a prática docente não deve se dar no improviso. Discute-se as diferentes concepções de formação continuada de professores e os modelos teóricos estão enleados. Analisa-se o percurso epistemológico das teorias sobre formação continuada de professores em diferentes enfoques.

Refletir sobre formação de professores, seja ela inicial ou continuada exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. Portanto, a prática se estabelece a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais.

Nosso posicionamento sobre tais discussões converge para o entendimento compartilhado por Contreras (2002), Cunha (2013), Pacheco e Flores (1999), ao mencionarem, cada ao seu modo, que o reconhecimento do professor como profissional exige, entre outras características, a identificação da existência de um corpo de conhecimentos específicos, frequentemente identificado como “saberes ou conhecimentos profissionais”.

Esse corpo de conhecimentos pode ser compreendido como um conjunto de concepções epistemológicas, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, que refletem as concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas e dilemas do professor, expressos nas linhas de ação docente assim, se a concepção de formação não é neutra, como mostrou a citação acima, torna-se imprescindível analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade.

Gauthier (1999, p. 24) registrou, com propriedade, que:

cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo.

Nessa perspectiva, é importante uma reflexão sistematizada a respeito da formação continuada de professores, pois em muitas situações, a pesquisa mesmo considerando sua natural condição questionadora, pode assumir uma relativa contribuição

está vinculada à atividade docente, que é influenciada pelos sistemas educativos e pela organização escolar na qual está inserida.

para processos educativos emancipatórios. Assim, o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado.

Superando os paradigmas acima caracterizados e, fortemente presentes nos modelos de formação de professores reproduzidos na atualidade, Arroyo (2004) defendeu uma humana formação, extrapolando a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados. Para o autor, “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente” (ARROYO, 2004, p. 226).

Nesse sentido, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional. São, portanto, literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferencias: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

A literatura especializada tem informado, com bastante frequência pesquisas sobre formação continuada em serviço, isto é, na escola. Como é compreensível, essas investigações estão intimamente relacionadas com as perspectivas políticas e epistemológicas que vêm definindo a função do professor através dos tempos, isto centrada na racionalidade técnica. Tal ampliação se justifica porque o professor é um profissional que, salvo em situações raras, exercita a sua atividade em locais específicos: a escola e a universidade. Essa condição induz à reflexão segundo a qual “é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (CUNHA, 2006, p. 56). Assim, conforme Paulo Freire nos ensinou, o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva. A autora complementa afirmando: “Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e

humana depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico" (CUNHA, 2013, p. 614).

No âmbito das novas exigências que se colocam frente ao professor (a), comumente encontramos questões relacionadas ao perfil docente, a “profissionalidade⁶” e identidade. Caracterizado sobretudo, por uma forte tendência de valorização do perfil docente voltado ao desenvolvimento tecnológico, intensa produtividade e divulgação de conhecimentos. Nesse sentido, vem ganhando ênfase atualmente, nos debates educacionais, a discussão em torno de quais habilidade, capacidades e conhecimentos o professor deve possuir para que o seu trabalho pedagógico atenda aos novos requisitos de sua profissão.

Assim, em síntese, a profissionalidade docente se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo (CONTRERAS, 2002). Dessa forma, a profissionalidade não consiste apenas ensinar, mas engloba todos os valores e pretensões que o docente deseja alcançar na profissão. Portanto, está vinculada aos conhecimentos e saberes para atuar e fazer. Deste modo, Sacristán (1993, p.82) define que: “[...] a profissionalidade pode ser percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor”.

Inúmeras solicitações têm sido feitas aos professores, levando-o ao desafio de construir novas posturas profissionais que lhe deem subsídios razoáveis para responder às demandas educacionais. A figura do professor, diante da atual conjuntura econômica, política e social, também é redimensionada, pois ele, como trabalhador, necessitará repensar o lugar que ocupa e a relevância de seu trabalho.

Tendo em vista o papel da educação e do trabalho educativo no contexto da formação de professores (as), é imprescindível compreender o papel da formação continuada para que este estabeleça uma relação consciente com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações

⁶ Ambrosetti e Almeida (2009) esclarecem que o termo profissionalidade docente surge nas pesquisas sobre professores a partir dos anos 1990. Compartilhamos do entendimento posto por Contreras (2012), a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver.

demanda tanto no que se refere à formação do educando como indivíduo singular, quanto ao que refere à produção e reprodução da própria sociedade.

O professor deve também compreender que o seu papel não é só o de atuar como mero transmissor de conhecimento. Ele deve perceber que, sem a ação do aluno, não há aprendizagem, pois, qualquer tipo de conhecimento é construído na ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento.

A formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem, visto que esse homem é compreendido como síntese das múltiplas determinações.

Assim, o que se propõe atualmente é que o professor possibilite cada vez mais aos alunos a realização de aprendizagens, a partir de desafios que lhes permitam refletir sobre a realidade em que estão inseridos. Para isso, o professor deve atuar como mediador, percebendo que suas ações que afetam o processo de aprendizagem de seus alunos.

A constante cobrança porque passa o professor (a) costuma também trazer a reboque a sensação de desatualização permanente a dentre outras razões do excesso de informação e conhecimento, exige-se da educação e do professor uma reconfiguração no espaço educativo. Para Imbernón (2010, p.100), o ato de ensinar,

[...] ensinar sempre foi difícil e a cada dia essa dificuldade vem aumentando, sendo até arriscada em alguns lugares. Os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa e os novos valores, entre outros, repercutem em uma profissão que se sente incômoda em uma base de incertezas e mudanças, já que a formação, até agora, não se ocupou disso. São velhos e novos desafios que continuam fazendo que a educação seja difícil e, nos novos tempos, mais complexa.

A contemporaneidade apresenta mais complexidade do que o passado, no qual grande parte de nossas crenças formaram a base da educação, que não foram descartadas em sua totalidade porque muitas dessas crenças continuam atuais e podem influenciar a formação do futuro docente. Porém, após a formação inicial, grandes desafios impostos pela realidade, no qual abrem-se questionamentos sobre a necessidade da sociedade, ou seja, formar recursos humanos para o desenvolvimento econômico? Ou formar cidadãos

para um plano tecnológico⁷? A educação projeta expectativas para a sociedade do futuro, exigindo desse setor mais comprometimento em relação as inovações.

Assim, portanto, é possível inferir que, pelo progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultantes da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se rapidamente obsoletos e exigem o desenvolvimento da formação profissional permanente.

É preciso, nas palavras dela, que o docente tenha consciência da importância de seu papel social, pois só assim será capaz de ajudar o aluno a compreender a sociedade em que está inserido, além da complexidade do conhecimento que se pretende adquirir, buscando uma aprendizagem voltada para a resolução de problemas que a vida em sociedade irá apresentá-lo. Só assim, é possível dar ao aluno uma “visão crítico-reflexiva das coisas que se apresentarão ao longo da vida. Com isso ele terá a possibilidade de compreender e interpretar os problemas que emergem no cotidiano” (OLIVEIRA, 2016, p.01).

E é através de um processo formativo contínuo, capaz de mobilizar saberes teóricos da educação, que os professores poderão compreender a necessidade de desenvolver competências e habilidades necessárias para a investigação de sua própria atividade.

Para Nóvoa *et. al* (1992, p. 25), “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”.

A Formação Continuada como fonte de discussões e reflexões sobre as necessidades impostas, torna-se uma possibilidade para a implementação e efetivação da atual exigência. O discurso da Formação Continuada como ferramenta de inovação na educação, vem sendo objeto de estudo de vários autores, no entanto o grande desafio é fazer com que a educação deixe de ser uma política pública centrada no discurso e passe

⁷ A formação consubstanciada num Plano Tecnológico da Educação, considera a tecnologia uma nova dimensão da educação; um fator chave não só para o sucesso e sustentabilidade da implementação, mas, sobretudo, para a criação de sinergias, entre o sistema de ensino e a sociedade, promotoras de competitividade econômica e da redução das desigualdades sociais.

a fazer parte da prática em seu sentido mais efetivo. Para Contreras (2012, p.90) na efetividade,

Se a educação for entendida como um assunto que não reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente.

A formação continuada como oportunidade de refletir ensinamentos, práticas, metodologias, conhecimentos, didáticas é sem dúvida o que lhe atribui maior relevância. Entretanto não podemos perder vista que essas possibilidades são variáveis e inconstantes, a depender do contexto histórico da época em que esse processo se desenvolve, além disso, está condicionada às perspectivas de sujeito, de conhecimento, de sociedade, da concepção que se tenha sobre a relação entre sociedade e educação.

O atual momento caracterizado pelo expressivo desenvolvimento da ciência e da tecnologia demarca a provisoriedade e a dinamicidade do processo de produção de conhecimentos. A rapidez da produção, da transformação e da disseminação dos conhecimentos tem enfatizado a necessidade do surgimento de uma nova postura dos indivíduos, uma vez que tais elementos estão provocando mudanças significativas em todos os setores da sociedade, entre os quais encontra-se a Educação imersa nesse caldeirão de efervescência e transformações sociais.

A formação continuada se configura em espaço fecundo para discutir sobre as necessidades impostas ao trabalho docente. Entretanto, existem diferentes enfoques sobre a construção e a escolha do modelo de formação a ser mais adequado, sobre isso Pérez Gómez (2001) assevera existem três paradigmas, que dão origem a diferentes significados a essa ideia de formação continuada sendo que se classificam em três tipos de enfoque diferentes que dão origem aos modelos de formação (inicial) docente:

Enfoque prático artesanal

Dentro desse enfoque se concebe o ensino como uma atividade artesanal, a qual foi construída lentamente, ao longo dos séculos, e é transmitida de geração para geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do mestre experiente, e se aprende num extenso processo de indução e socialização profissional do aprendiz. O

professor é um especialista no conteúdo do ensino e um artesão nos modos de transmissão, de controle da vida em sala de aula e das formas de avaliação. Não existe conhecimento teórico profissional nem é válido criá-lo, é um produto acumulado da experiência artesanal docente. O profissional, nessa perspectiva, perde qualquer margem de autonomia para propor uma atividade realmente educativa, distanciada e crítica das meras exigências da cultura escolar institucionalizada, a qual se encontra profundamente condicionada pelas exigências econômicas e políticas da sociedade.

Tal enfoque encontra fortes críticas, sobretudo, porque tal noção vai de encontro ao pensamento mais atual sobre a natureza do trabalho docente, no qual rejeita o perfil do professor tarefeiro, visto o professor é um agente social, repleto de conhecimentos e saberes, como define Simões (2010, p.44-45): “aquele que tem uma formação teórica de qualidade, interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, que busca a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, um ser crítico, que trabalha coletivamente, que constrói e domina os saberes da docência”

Enfoque técnico-academicista

Trata-se, na verdade, de duas concepções diferentes, mas que formam um mesmo enfoque, segundo Pérez Gómez (1998). Visto que, em ambas se estabelece uma marcada diferença entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, impondo a subordinação deste àquele. A intervenção didática deve-se reduzir à escolha e à ativação dos meios necessários para a consecução de objetivos determinados de fora e a priori. O conhecimento especializado não surge da prática docente, mas se deriva de fora e se aplica na intervenção técnica. O docente, o prático, não necessita de conhecimento especializado, mas transformado em competências comportamentais, ou em rotinas organizativas, aquelas que necessita para a execução correta do roteiro planejado de fora. Aqui a autonomia profissional também é reduzida, pois o professor é subordinado ao conhecimento especializado de outros agentes que ditam e prescrevem como mais justificativa científica os roteiros de intervenção.

Neste enfoque a reflexão afasta-se da prática, tornando-a mecânica e vazia, no entendimento de Perrenoud (1993), se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Assim, o processo reflexivo

entendido como característica do fazer docente, logo se aproxima mesmo da identidade profissional.

Assim, levando em consideração a complexidade da prática pedagógica não podemos desvinculá-la da perspectiva de uma prática pretensamente reflexiva.

Enfoque reflexivo

Relaciona-se à ideia de que o conhecimento pedagógico do professor é uma construção subjetiva e idiossincrática, elaborada ao longo de sua história pessoal, num processo dialético de assimilação e acomodação, nos sucessivos intercâmbios com o meio. Esse enfoque parte do pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, a qual se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados sempre em grande parte imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que requerem pronunciamentos éticos e políticos. Nesse sentido, não há como fazer uma aplicação de técnicas construídas a priori, o conhecimento emerge na e a partir da prática e se legitima em projeto de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa. Tal enfoque está diretamente ligado D. Schon (1990).

Dito isto, se faz necessário esclarecer, que o entendimento sobre o termo “reflexivo” citado acima, entende-se que o conhecimento se dá de forma dialética, pois os professores constroem seu próprio conhecimento. Assim, dentro dessa ideia de reflexão, o conhecimento, ao incluir e gerar uma forma pessoal de entender a situação prática, transforma a própria prática.

Nesta perspectiva, a reflexão é um processo de reconstrução da própria experiência mediante três fenômenos paralelos:

- Reconstruir as situações nas quais se produz a ação. A reflexão assim concebida conduz os professores a redefinirem a situação problemática em que se encontram, atendendo às características da situação antes ignoradas, ou reinterpretando e dando novo significado às características já conhecidas;
- Reconstruir-se a si mesmo como professores: este processo de reflexão também conduz os professores a terem consciência das formas em que estruturam seus conhecimentos, seus afetos e suas estratégias de atuação;
- Reconstruir os pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino. A reflexão é forma de analisar criticamente as razões e os interesses individuais e coletivos subjacentes aos princípios e formas dominantes de conceber o ensino. Que valores éticos e que interesses políticos sustentam os pressupostos teóricos ou modos de ação que aceitamos como básicos e indiscutíveis? (GRIMMET *apud* SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.372)

A reflexão desenvolvida desde essa última perspectiva, possibilita praticar a crítica, desenvolver a capacidade de questionamento, e assim provocar a emancipação das pessoas, ao descobrirem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes, a um espaço e a um tempo, e que, portanto, podem mudar historicamente.

Com essa discussão, vemos que o enfoque reflexivo não necessariamente traz consigo uma ideia de autonomia profissional, entendida como um exercício, como uma forma de intervenção nos contextos concreto da prática, onde as decisões são produtos de consideração, ambiguidade e da conflituosidade das situações (CONTRERAS, 2002).

Em face do exposto, o que quer se dizer é que nem sempre uma proposta de formação, baseada numa ideia de reflexão sobre a prática, trabalha com uma visão emancipadora, que busque contribuir para a construção de um juízo profissional deliberativo, isto é, para o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a prática e da compreensão da forma como os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como a capacidade de intervenção nesses âmbitos.

O desenvolvimento dessa autonomia, segundo Contreras (2002), requer um processo de reflexão crítica no qual não só as práticas, mas também os valores e instituições sejam problematizados, pois: ultrapassar os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão é uma condição necessária para a ampliação da autonomia profissional”.

Por isso, o autor salienta a necessidade de se considerar o todo: níveis micro (sala de aula/escola) e macro (sociedade), e não apenas o presente imediato dos contextos no quais os professores se socializam. O âmbito de análise e reflexão não pode restringir-se somente à sala de aula e seus conflitos internos, reproduzindo, assim, as pretensões educativas e modos de operar daqueles que exercem uma influência maior no contexto das culturas de ensino, caracterizadas, conforme Contreras (2002), pela racionalização burocrática, pela meritocracia, pela coisificação dos valores educativos e pela instrumentalização da própria educação. Se isso acontece, acabamos por exercer uma autonomia ilusória, pois não estamos a nos questionar sobre as questões sociais e institucionais que condicionam aquilo que acontece em nossas salas de aula.

Essa mesma linha de pensamento de Contreras (2002) é compartilhada por Perrenoud (2002, p.55), conforme se expressa: “[...] a prática reflexiva não se limita à ação; ela também tem vínculos com suas finalidades e com seus valores subjacentes. Refletimos sobre o como, mas também sobre o porquê”. O que Contreras (2002), Perrenoud (2002), e outros autores citados nessa exposição salientam é que, essa reflexão sobre a prática não deve limitar-se a si própria, mas ir além, extrapolar. Pois a prática pedagógica envolve muito mais que sua dimensão técnica. Consiste, conforme Fernandes (1999, p 159), numa:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Isto é, conforme destaca Rios (2003), a prática pedagógica envolve uma dimensão ética que deve articula-se com: a dimensão técnica (domínio dos saberes); a dimensão estética (sensibilidade na relação pedagógica); e a dimensão política (que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e a exercício dos direitos e deveres).

O que podemos observar acerca da formação de professores e das ações empreendidas no âmbito da formação continuada no Brasil, é uma ideia dominante de formação para a adaptação (FREITAS, 2003). Nesse sentido, essa é vista, principalmente, como uma forma de preencher as lacunas deixadas pela precária formação inicial ou apenas como atualização de competências, técnicas, visando à eficácia das ações, para a adaptação dos indivíduos à sociedade, às exigências do mercado de trabalho.

Assim, vemos que só uma prática reflexiva, cuja ideia esteja baseada numa concepção de reflexão para reconstrução da experiência, tem mais chances de colaborar para que o professor assuma uma postura transformadora, de intervenção na realidade. Formação inicial e contínua devem estar orientadas para essa perspectiva. E uma formação que valorize a discussão dos diferentes saberes envolvidos na prática do professor, levando em conta o desenvolvimento pessoal (identidade profissional), profissional (saberes) e organizacional (da escola).

Discorrendo ainda sobre o conceito de formação continuada e sua relação com a prática pedagógica, Cabral (2015) faz algumas considerações importantes quando afirma

que para o senso comum, a formação continuada é compreendida como aquela que acontece continuamente durante a vida do professor. Entretanto, as propostas de formação continuada da forma como têm sido realizadas pelos órgãos educacionais, privilegiam momentos que em geral não têm qualquer vinculação com a prática docente, bem como esses encontros são desenvolvidos de forma pontual.

2.1 Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil a partir dos anos 1990

Paulo Freire (1996, p.151) certa vez disse: “sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias”. Desse modo, concordamos com o autor que devemos cuidar da boniteza de nossa *práxis*. Esse cuidado deve ser compreendido desde o entendimento do que devemos ensinar até as lutas que temos que travar para termos o reconhecimento e a valorização necessária de nossa prática. Lutas que são realizadas coletivamente em busca da qualificação profissional, e individualmente, no anonimato de nossas práticas cotidianas e demonstram a boniteza da profissão. O debate sobre as Políticas de Formação de professores, dentre as quais a formação continuada vem ocupando lugar de destaque no cenário nacional da Educação devido principalmente ao conjunto de reformas empreendidas no Brasil na segunda metade da década de 1990 (reformas ligadas a reestruturação global da economia e às demandas por qualificação profissional dos trabalhadores para a produtividade).

Essa seção analisa os elementos norteadores das políticas públicas educacionais engendradas no Brasil no contexto do neoliberalismo e direcionadas para a formação continuada de professores (alfabetizadores) e suas repercussões no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Entretanto, consideramos importante discutir os termos que são utilizados indistintamente para designar a formação do professor que já está no exercício da profissão. Para compreender as características que essa formação foi ganhando no país, recorreremos a Marin (1995, p.13), que realiza uma discussão sobre os termos e conceitos utilizados, considerando que “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”.

Os termos: capacitação, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, desenvolvimento profissional, podem ser consideradas equivalentes, no entanto, não são sinônimas. É necessário diferenciá-las, sobretudo,

porque a partir da caracterização desses termos que poderão ser demonstradas as posturas e as concepções que orientam as ações de formação.

Nesse sentido, Marin (1995) considera que o termo capacitar pode ser utilizado para referir-se à ideia de formação docente, quando entendido como tornar capaz, habilitar, adquirir patamares mais elevados de profissionalização, tendo em vista que a pessoa precisa desenvolver as condições necessárias ao desempenho da profissão.

Concordamos com Marin (1995), quando se contrapõe ao uso do termo aperfeiçoamento, entendido “como conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo”, pois tal postura nega a própria noção de educação segundo na perspectiva da Dialética, que concebe o homem no exercício de constante devir, logo, nessa perspectiva os homens se caracterizam por um permanente vir a ser, na qual a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (vir a ser), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho).

Nesse sentido, o termo treinamento também não é apropriado, visto que alude à ação pautada pela finalidade meramente mecânica, associada a aquisição de comportamentos previamente padronizados ou modelados num contexto em que se espera das profissionais respostas variadas e inteligentes.

Marin (1995) afirma os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada expressam melhor a ideia de continuidade subjacente a formação do professor, na medida que valoriza a pesquisa como fundamental no processo de formação e considera os saberes docentes como parte do processo de construção da sua prática.

Cada um desses termos tem suas especificidades e complementaridades, e compreendem os processos de construção, interação e superação como fundadores e constitutivos da concepção de formação como continuidade que exige uma base sólida de conhecimento, valorização e partilha desse conhecimento na busca de superação dos problemas e dificuldades na educação.

No meio acadêmico, a terminologia mais utilizada atualmente é formação continuada. Terminologia essa recomendada inclusive por Marin (1995), pois segundo seu entendimento ‘formação continuada’ comporta em si a possibilidade de outros termos tais como capacitação e aperfeiçoamento. Sem falar que segundo a autora esse termo é o que melhor compartilha o conceito de educação em que prepara o sujeito para participar ativamente do mundo.

No Plano Nacional de Educação (2001) e na LDBEN nº 9.394/96 encontramos recorrentes os termos formação contínua e formação continuada.

As discussões sobre a importância da formação docente como balizador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem não é recente. Nos anos de 1960 as pesquisas já apontavam a necessidade de qualificar o nosso corpo docente, que naquele período, dentre outras características era marcado por ser uma ação estritamente feminina, era desvalorizada e estava relacionada à missão e a maternidade e, não exatamente a uma profissão.

Os anos de 1990 assistiram ao processo de debate sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a qual atuou como um dos principais mecanismos para nortear a organização do novo modelo educacional em nosso país. De acordo com Scheibe (2003), a discussão em torno da formulação dessa lei, foi iniciada, ainda na década de 1980, tendo a participação de um grupo de educadores.

A formação continuada de professores, não distante desse cenário, mas a ele atrelado, passou por várias transformações desde o final da década de 1970 e início da década de 1980 no Brasil, muitas impulsionadas pelas transformações em relação à concepção, função da escola e poder do Estado. Conforme nos alerta Freitas (1999), as reformas educacionais em nosso país, desde a década de 1970, apresentam como objetivo a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação do papel do Estado e sua relação com a reestruturação do Capital. A formação de professores, nesse contexto, ora é abordada como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ora como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. O conteúdo de cada política específica carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção, na atualidade, o capitalismo.

Foi também a partir da década de 1990 que os organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC e regionais como a UNESCO, UNICEF, CEPAL, passaram a divulgar por meio de conferências internacionais, as diretrizes educacionais que os países periféricos do sistema capitalista deveriam seguir, ou seja, a “nova” função da educação para o século XXI: formar para as competências do mundo do trabalho. Nesse sentido, defendem que a educação precisa ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando a formação de um “novo homem”, apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a

exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa.

Do ponto de vista das teorias pedagógicas, as diretrizes postuladas pelos organismos internacionais demarcam a passagem de um ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis na prática e em situações específicas (RAMOS, 2001).

Quadro 4- Síntese das ações nacionais de alfabetização dos anos 1990 ao lançamento do PNAIC em 2012.

Ação governamental	Período de vigência	Objetivos
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (gov. Fernando Collor)	1990	Mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais e da educação básica não- governamentais com a meta de reduzir em 70% o número de analfabetos.
Plano Decenal de Educação para Todos (gov. Itamar Franco)	1993-2003	Universalizar a educação fundamental
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (gov. F.H.C)	1995-2002	Propiciar ao professor do ensino fundamental, de pré-escolar e de educação de jovens e adultos, um acesso qualificado aos conhecimentos na área de alfabetização.
Programa Alfabetização Solidária/ Alfasol (Gov. F.H.C)	1996-1998	Reduzir os índices de analfabetismo no Brasil tendo como foco os jovens de 12 a 18 anos.
Programa Brasil Alfabetizado (Governo Lula)	2003	Criar oportunidades de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental, com qualidade e caráter de continuidade educacional, ampliando a oferta da EJA, por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento.
Programa Pró-letramento (Governo Lula)	2005-2009	Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância.
Pacto Nacional pela Alfabetização (Governo Dilma Rousseff)	2012	Alfabetização em língua Portuguesa e Matemática, até 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas brasileiras municipais e estaduais, urbanas e rurais.

Fonte: elaborado por JESUS e RAMOS (2016) editado pelo pesquisador com o recorte temporal proposto neste estudo.

No quadro acima observamos que entre as ações governamentais voltadas à alfabetização poucas são sinalizadas para as crianças. Um argumento que talvez justifique esse fato é de que a alfabetização de crianças é regulamentada por lei como obrigação do Estado, ao contrário da de adultos.

No Segundo Santos (2014) a política de formação se define a partir de um conjunto de medidas administrativas, técnicas, financeiras e pedagógicas que também traduz a intencionalidade dessa ação. Isso significa que devemos, então, buscar conhecer as condições oferecidas para o desenvolvimento da formação continuada, discutindo o conteúdo dessas políticas, na medida em que ela imprime uma determinada concepção de formação de professor, que se corporifica nas práticas formativas e no trabalho docente.

A compreensão das políticas públicas de educação direcionadas para a educação básica, e especialmente para a alfabetização, por meio de programas e estratégias articuladas pelo Governo Federal, os Estados e municípios; tem se pautado em discursos produzidos sobre a melhoria da qualidade de ensino, na defesa pela qualificação profissional docente e numa perspectiva de formação continuada configurada na reflexão sobre a prática. Essas contradições relacionam-se dialeticamente com as necessidades e interesses do Estado e da sociedade, e a educação tornou-se uma política estratégica necessária ao desenvolvimento do capital e à conformação social.

Marx (2008) afirma que toda realidade é complexa, que não existe realidade simples, e este é o princípio da totalidade. Toda realidade é complexa, porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações. Isso contribui muito para entender as políticas educacionais, pois com base nesses princípios é possível fazer uma análise no âmbito da sociedade brasileira, do contexto histórico, social, econômico e cultural.

O entendimento da formação continuada como política e prática, integrante da realidade histórica, social e cultural, nos remete ao caráter da historicidade e da totalidade quanto à implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Essa proposta de formação expressa finalidades e princípios construídos por instituições e sujeitos sociais motivados por interesses políticos e pedagógicos pertencentes ao presente e ao passado de nosso contexto socioeducacional.

Segundo Mortatti (2011) a alfabetização escolar é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, política e social, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Desde o final do século XIX pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje determinamos políticas públicas, a um ou a alguns aspectos específicos da alfabetização.

A partir do final da década de 1970, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola. Nesse contexto da década de 1970, o Estado apossa-se do processo de formação docente, utilizando normas, regulamentos, pareceres e programas para garantir a ordem e os direitos dos cidadãos; mas também fortalecendo o poder e domínio da sociedade.

Numa perspectiva da epistemologia da racionalidade técnica, a formação do professor assume um papel mediador na perpetuação e transmissão da ideologia do Estado; ou seja, o professor é formado para ser um técnico, numa lógica do saber fazer teórico sem refletir sobre a ação, desconsiderando o poder no espaço pedagógico e a intencionalidade do ato educativo.

Especialmente no início da década de 1980, com as mudanças tecnológicas na relação de produção e a pressão social por melhora na qualidade da educação, essas constatações indicaram a necessidade de pensar em políticas públicas; manifestando dialeticamente as relações entre teoria e ação do Estado no que se refere ao atendimento às necessidades básicas sociais, como direito do cidadão e direito dos profissionais da educação à formação continuada.

Como marco desse movimento contraditório das políticas públicas e de reforma do ensino, a Declaração de Jomtien (1990) assinada na “Conferência Mundial de Educação para Todos⁸”

No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o “Plano Decenal de Educação Para Todos” para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência de Jomtien; no qual o governo brasileiro assume compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação, cujo objetivo mais amplo é assegurar,

⁸ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E-9”, foram levados a desenvolver ações para a consolidação dos princípios de democratização da Educação acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos”, coordenado pela UNESCO, que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (SHIROMA, 2007, p. 48).

até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96, são implementadas as reformas curriculares e instituído um sistema nacional de avaliação e gestão da escola, no qual o papel do professor passa a não se restringir mais ao trabalho em sala de aula; mas ampliado também para a participação na gestão da escola, elaboração de projetos educacionais, discussões e decisões acerca do currículo e avaliação institucional.

Cabe ressaltar que a LDB nº 9.394/96 trouxe inovações concernentes às formas de gestão e organização do trabalho pedagógico, bem como novos modelos e espaços de formação e profissionalização docente, que influenciaram a natureza do trabalho educativo e das práticas formativas. Sendo assim, não lhe escapa a compreensão sobre o papel do docente, bem como dos contornos que devem tomar a formação do indivíduo.

Diante do exposto, concebemos que a qualidade da formação oferecida é um tema que precisa estar em pauta, não porque os professores sejam responsáveis pelo fracasso da escola, mas, principalmente, pela clareza de que, sem sua participação direta não poderemos produzir nenhuma transformação na educação.

Assim, pode-se inferir que do conjunto de reformas educacionais da década de 1990, a que ganhou mais expressão foi a impressa sob a forma de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394/96), pois instituiu novos ordenamentos relacionados à implementação de reformas curriculares, à instituição de um sistema nacional de avaliação e à gestão da escola. Mas sua maior repercussão se dá na ampliação das atribuições dos profissionais da educação, alargando a compreensão do trabalho docente, seja na sua atividade em sala de aula, na gestão da escola, na elaboração de projetos, nos debates e decisões relativos ao currículo ou na avaliação institucional (DOURADO, 2001).

Dessa maneira, a partir de da LDBEN de 1996, ocorre uma intensificação das discussões sobre formação continuada dos professores, especialmente no que tange a formação continuada, em que as redes de ensino municipais e estaduais procuram se movimentar no sentido de responsabilizar e instrumentalizar o professor para atender as demandas geradas pelas reformas curriculares e da gestão.

Indo mais adiante no percurso histórico, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, elaborado em parceria com a Unesco e em favor da Educação para todos,

estabeleceu como meta da educação nacional a extensão do ensino fundamental obrigatório de nove anos de duração; além de ter como objetivos principais a elevação do nível de escolaridade da população e melhoria da qualidade da educação. O PNE (2001) também elenca como uma das metas para valorização do magistério da Educação Básica a ampliação da formação continuada, com foco na qualificação e atualização dos professores.

Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. A ampliação do ensino fundamental e suas diretrizes e metas demandaram maior atenção ao processo de alfabetização e a instituição do Ciclo de alfabetização (6 à 8 anos), o que demarcou não só um período, mas uma idade para ingresso e para consolidação da alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Também com a declaração pela Organização das Nações Unidas (ONU) de que o período de 2003 a 2012 seria designado à década da alfabetização, fortalecem os movimentos políticos e da academia na perspectiva de busca de inovações da alfabetização no Brasil, nos programas de formação docente e de avaliação em larga escala.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado à sociedade em abril de 2007, afirma a necessidade e a importância das políticas de avaliação como ações de controle de qualidade e de investimento na educação. Adicionalmente, foram criados o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a assistência técnica da União aos municípios e estados brasileiros para promoverem reflexões sobre necessidades, aspirações e prioridades educacionais a serem alcançadas. Com essas mudanças, a formação continuada se tornou importante instrumento para propiciar a adequação às reformas curriculares e dar subsídios às novas demandas exigidas pelos professores.

Com os documentos expedidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que priorizam, em seus contextos, a educação para a Educação Básica; os governos passaram a concentrar-se no processo de reestruturação da formação de professores e na universalização e expansão do Ensino Fundamental. A formação docente assume a concepção de pedagogia de competências e habilidades, com ênfase na formação prática/validação das experiências, na formação continuada e na educação à distância.

Esse movimento de reestruturação sinaliza elementos contraditórios na formação docente. Ao mesmo tempo em que temos o investimento e a prioridade para a formação de professores, a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista e ao senso comum como lógica orientadora das ações pedagógicas, reduz o sentido do conhecimento ao pragmatismo.

O cenário nacional da formação do professor recebe não só influências externas dos organismos internacionais, como as internas advindas do próprio sistema educacional. Entre essas, destacam-se as deficiências pedagógicas, o aviltamento salarial, a precariedade das condições de trabalho, as jornadas excessivas de trabalho e a inexistência de planos de carreira. Entretanto, a formação sofre, também, o impacto da tendência histórica de estímulo à rede privada e restrição ao setor público, no que se refere particularmente à expansão do número de instituições privadas de Educação Superior; à subordinação das políticas educacionais às recomendações de organismos internacionais diversos e à criação dos Institutos Superiores de Educação.

Na lógica do capital, a educação está a serviço do mercado, seja para atender às necessidades imediatas do sistema produtivo, no tocante à qualificação de mão de obra especializada; seja como contraponto à ameaça de fratura social gerada pelas políticas estruturais implementadas, cujas consequências colocam em risco a integridade da sociedade. A necessidade de regulação adquire caráter central no campo da educação. Para satisfazer essa necessidade, o Estado se apropria da avaliação como instrumento de controle, regulação e fiscalização, afastando-a de uma função pedagógica e formativa que a caracteriza. A prevalência da lógica das competências e das habilidades reinstitui o tecnicismo como modelo de formação, agora revestidos dos princípios de eficiência e produtividade.

Considerando o exposto, entendemos que as políticas públicas são ações que nascem do contexto social, mas passam pela esfera estatal. Constituem, pois, em um processo revelador da interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais, e seu debate encerra fortes tensões entre visões sociais diferentes. Contraditoriamente, o trabalho do professor e, conseqüentemente, sua formação estão estritamente relacionados aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado.

Nesse sentido, com a implantação das políticas públicas neoliberais no cenário da formação docente no Brasil, principalmente a partir de 1990, a tônica da formação continuada dos professores assumiu novos conceitos, ideias e valores; incluindo a responsabilização individual pela própria formação, a autoavaliação, a polivalência, flexibilidade e reflexão sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, tudo como conjunto de habilidades e competências necessárias ao trabalho docente. Os professores investigadores buscam entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo/pesquisador.

Segundo Curado Silva (2001) o paradigma que orienta a concepção de formação de professores inicial e continuada a partir da década de 1990, se assenta na articulação teoria e prática, isto é, na epistemologia da prática. Essa perspectiva busca romper com a proposta de racionalidade técnica presente até então nos cursos de formação de professores, cuja ênfase está na aplicação da teoria à prática.

A atividade prática, portanto, passou a ser o principal eixo da formação docente, tendo como lócus central a experiência, o exercício prático. Podemos inferir que este formato se alinha com os objetivos estabelecidos pelas políticas públicas neoliberais, intensificando uma visão pragmatista da formação deste profissional. É necessário, pois, refletir acerca desta cultura constituída em torno do professor reflexivo/pesquisador no processo de formação docente, na qual cria uma falsa promessa de transformação ao propagar que o professor, refletindo sobre sua prática, melhorará suas ações pedagógicas e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Segundo Oliveira (2012) o caráter de formação compensatória, destinado a preencher lacunas da formação inicial, aliado à necessidade de garantir a implementação das reformas educativas dos anos de 1990, estimulou fortemente o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço. A formação passa a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar. Assim, sob a coordenação do Ministério da Educação, foram intensificadas as ações de formação das secretarias municipais e estaduais, onde diversos programas, os chamados “programas oficiais” foram implantados dentro das modalidades presenciais, semipresenciais e a distância.

No início do século XXI, observamos a construção de um novo perfil do professor adequado aos novos tempos, envolvendo desde a formação inicial e continuada aos salários e condições de trabalho e a necessidade de profissionalização docente. A partir da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC) em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino e para o desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada; percebemos a elaboração de materiais didáticos destinados aos professores em serviço, além de ações de formação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), nas quais se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, e os Estados e Municípios.

- Pró-Formação (1997-2004): direcionado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e orientado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). Marca o início das políticas públicas para formação docente com ênfase na alfabetização e prática pedagógica.
- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA-2001): formação continuada desenvolvida com professores alfabetizadores e orientada pela Secretaria de Educação a Distância (SEED). O objetivo principal foi desenvolver as competências profissionais dos professores que ensinam a ler e a escrever (crianças, jovens e adultos), tendo a justificativa de oferecer aos professores alfabetizadores os conhecimentos didáticos de alfabetização. O curso teve a duração de 160 horas (75% do tempo é ocupado em formação de grupos e 25% em trabalho pessoal), durante quarenta semanas, e recurso didático composto por materiais escritos e vídeos.
- Pró-Infantil (2005): dirigido à formação continuada dos professores de Educação Infantil em nível médio, por meio de tutorias e supervisionado pelas Instituições de Ensino Superior parceiras.
- Pró-Letramento (2008-2012): desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as Universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constituindo-se como um programa de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental centrado em alfabetização e matemática. Surge com o

intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- PMALF – Programa Mais Alfabetização: criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.
- Programa “Educar Mais- Juntos no Direito de Aprender”, que entre outras ações e projetos busca implantar o Sistema Municipal de Avaliação de São Luís, fortalecer os programas de formação continuada e atualizar a proposta curricular da rede municipal de ensino. A implementação do Programa conta com a parceria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora- MG (CAEd/UFJF).

Esses programas de formação continuada de professores, fomentados por essas parcerias com os sistemas de ensino, na maioria das vezes, tem resultado em ações descontinuadas das práticas, contrapondo à ideia da formação como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas, em que o professor se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito e não a partir de um tipo ideal de professor, que normalmente é projetado separadamente das condições objetivas de realização do trabalho docente. Quando se está diante de políticas que parecem estar sempre recomeçando do “zero”, estar-se-ia negando um movimento que, aliás, é intrínseco à própria educação. Saviani (2005) afirma que a descontinuidade na formação humana consiste numa contradição, ao negar a especificidade da educação como trabalho que tenha continuidade, que dure o tempo suficiente para atingir os objetivos educacionais.

Cabe destacar ainda que, entre os programas acima citados, o Programa “Educar Mais” possui ações voltadas para a correção dos índices de desenvolvimento da educação básica de São Luís ao qual vem apresentando baixo desempenho ano após ano. Entre essas ações destaca-se a criação de um subprograma o PIP –Plano de Intervenção Pedagógica que também é desenvolvido em parceria (consultoria) com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora- MG.

Essa busca por melhores resultados de desempenho dos municípios nos índices de desenvolvimento da educação básica se acirrou com a crise econômica internacional de 2008, no qual se observa que os governos nacionais estipularam o cumprimento de metas de crescimento econômico, a expansão de mercados e a formação de profissionais com domínio em múltiplas tecnologias. Seguindo essa lógica, a educação pública passou a ser vista como espaço de crescimento para os negócios lucrativos e rentáveis. Os governos e empresários do mercado educacional estabeleceram as metas e os indicadores a serem alcançados pelas instituições escolares. Com isso, a formação de professores privilegia a eficiência, a prática, as metas a serem alcançadas e resultados significativos de aprendizagem.

Diante desse contexto, devemos avançar na compreensão da ideia de formação humana como um *continuum* dinâmico e necessário, torna-se importante superar visão dicotômica aprender/aplicar, estudar/trabalhar. Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) afirmam a ideia de que a formação inicial e continuada do professor deve compor um processo contínuo.

Levando em consideração que a realidade possui múltiplas determinações, pode-se afirmar que a formação continuada se faz no contexto, numa determinada sociedade. Entretanto, o ideal seria que as propostas de formação com vistas a uma profissionalização competente devem assegurar o respeito à individualidade e ao coletivo, já que as condições para realização de um trabalho competente podem ser encontradas, por um lado, no próprio educador, nas características que o qualificam e por outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para a ação coletiva.

Tratando-se de políticas públicas educacionais no Brasil, já enfatizamos no presente estudo algumas leis e programas que foram produzidos na década de 1990 para direcionar os caminhos da formação dos professores que atuam na Educação Básica e que incorporam os conceitos econômicos manipulados pelo Banco Mundial.

Esse período apresenta fortes influências dos organismos internacionais no campo educacional, seja do ponto de vista organizacional ou pedagógico, destacando-se a realização de grandes eventos, assessorias técnicas e grande produção documental.

Destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, como um desses grandes eventos. Ocorrida em Jomtien na Tailândia, no período de 05 a 09 de março de 1990, tornando-se marco na construção do projeto de educação mundial para a

década que teve como agências financiadoras a UNESCO, UNICEF PNUD e Banco Mundial. Seu principal eixo centra-se na ideia de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Os governos que ali estiveram presentes, entre eles o Brasil, comprometeram-se a assegurar uma Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, sendo que países com altos índices de analfabetismo seriam monitoradas na implementação de políticas educacionais por um fórum consultivo coordenado pela UNESCO. Obviamente o Brasil, com as taxas que vinha apresentando, seria também monitorado.

Outras agências e documentos sobre educação contribuem também para fortalecer o movimento internacional que teve forte influência para impulsionar reforma, notadamente no Governo FHC. Destacamos a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que em 1990 publicou o documento *Transformacion productiva com equidad*, tratando “urgência da implementação de mudanças educacionais e em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.99) e em 1992, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade*, em que atrelava educação, conhecimento e desenvolvimento na América Latina e Caribe. A urgência, segundo os autores, referia-se a uma reforma abrangente dos sistemas educacionais, de modo a oferecer capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológico, isto é, a garantia dos objetivos cidadania e competitividade como critérios instigadores de políticas de equidade e eficiência e das diretrizes de reforma educacional de integração nacional e descentralização.

No período de 1993 a 1996, outro documento importante é elaborado, sob o patrocínio da UNESCO que convoca a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, formada por especialista e coordenada pelo francês Jacques Delors. Conhecido como *Relatório Delors*, este apresenta:

[...] um diagnóstico do contexto “planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico, principalmente das tecnologias de informação (Id.Ibdi.).

Nesse contexto, a educação, especialmente em nível médio, é compreendida como principal instrumento para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder

a tais desafios. Além disso, o relatório também sugere a educação continuada e a certificação dos conhecimentos, entre as políticas de educação.

O Banco Mundial como um dos patrocinadores da Conferência de Jomtien adota suas conclusões como diretrizes adota suas conclusões como diretrizes políticas para as décadas que seguem os anos 1990, publicada em 1995, no documento *Prioridades y estrategias para la educación*. Neste, são retomados os objetivos de superar o analfabetismo, melhorar a eficácia do ensino e o atendimento escolar, além de aconselhar as reformas de financiamento e administração da educação, a vinculação da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público privado na oferta da educação, atenção aos resultados, avaliação da aprendizagem, descentralização das políticas sociais. É ainda retomada a teoria do capital humano e a educação, vista do ponto de vista da relação custo/benefício, especialmente a educação básica deveria colaborar na diminuição da pobreza através do aumento da produtividade do trabalho dos pobres, da redução da fertilidade, da melhoria da saúde e da criação de possibilidades de participação na economia e na sociedade.

A Educação Básica nesse sentido, deve seguir um novo projeto no qual reconheça os grandes problemas do mundo globalizado para que possam tomar decisões locais. Depois, o direito intransferível de se ter a escola pública de qualidade de modo a atender a todos os cidadãos que desejem um contínuo aprendizado. Nessa perspectiva, a educação é direito social básico e universal, mas também vital “ para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.103).

Em face do exposto, observamos que o Governo FHC se construiu sob a doutrina dos organismos internacionais e do Consenso de Washington cujos princípios são marcadamente neoliberais, a ponto de realizar reformas que mudaram a estrutura do Estado brasileiro para torna-lo mais seguro para o capital. Assim, procura implantar um projeto de econômico social baseado em pressupostos que expressam o fim da luta de classes, das ideologias políticas de Estado que se fundamentam nelas. Outra ideia é que estamos em plena reestruturação produtiva que reflete em todos os outros campos da sociedade. Nas palavras de Frigotto (2003, p.107) a educação passou da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia de mercado.

Assim podemos constatar que a constituição das políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores a partir da década de 1990 no Brasil, passou por momentos importantes em sua contextualização, na redefinição do capitalismo e nas implicações que esse processo causou na área educacional, constituindo entre o final do século XX e o início do século XXI, um período de transformações econômicas, políticas e sociais. Na conjuntura social de transformações, o processo educativo passa a ser concebido sob aspectos que enfatizam a busca por uma qualidade no ensino, tomada por programas dentro das políticas educacionais que permeiem por caminhos que visem as reais melhorias.

Nesse sentido, a educação deve ir além de processos limítrofes, que deixem a desejar no aspecto relevante quanto a sua função social ou que regule erroneamente a qualidade dos programas educacionais, levando em conta os objetivos que norteiam seus discursos voltados para uma educação de qualidade para todos.

2.1.1 A Formação de Professores no Brasil: situando tendências formativas

O atual cenário da formação de professores no Brasil, está marcado pelos estudos de Imbernón (2010) quando rememora as etapas da Formação Continuada no Brasil que segundo ele podem assim ser divididas: até os anos 70 se deu o início; nos anos de 1980, ocorre o paradoxo na formação quando foi vivenciado o auge da educação tecnicista na formação, bem como a resistência prática e crítica desta tendência; a partir dos anos de 1990, ocorre a introdução da mudança, apesar de tímida; e a partir dos anos 2000 até a atualidade, há a recorrência pela busca de novas alternativas.

Segundo o autor, há a predominância da grande quantidade de formação e poucas mudanças, o que está relacionado a práticas de uma educação transmissora em torno de uma teoria descontextualizada, distanciada da realidade vivenciada pelos docente e, além disso, ocorre um processo de idealização de um modelo de educador.

Até a década de 1970 eram praticadas nas escolas as experiências de educadores como Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966). Havia a necessidade de uma formação diferente da proposta vigente nas universidades. Os cursos, os seminários, as oficinas que de forma quase clandestina se organizavam sobre sua filosofia educativa ou sobre suas técnicas, os movimentos sindicais, políticos e de renovação pedagógica, alguns pedagogos locais, a influência de algumas revistas

pedagógicas, a função assumida por determinadas instituições educacionais, etc, ressaltaram a importância e a transcendência da formação de professor para uma verdadeira mudança da instituição educacional que ainda estava presa às posições autoritárias, classistas, uniformizadoras e seletivas (IMBERNÓN, 2010, p.16).

Nesse período, ainda predominava o chamado “modelo individual de formação”, em que cada docente era responsável pela sua formação inicial e continuada. Já nos anos 80 predominava o modelo tecnicista, o planejamento, os objetivos e a avaliação, passaram a ser determinados de acordo com a política vigente.

Foi nessa época que a formação continuada adquiriu o nível universitário. E a partir de reformas no governo, foram criados nas universidades, modelos de formação continuada de professores baseados nos moldes de treinamento e análise de competências, sem que houvesse em suas ações e aspectos metodológicos, um caráter reflexivo e de análise da formação.

Nesse contexto, as ideias de Schön (1983) sobre o professor reflexivo, passaram a se difundir no Brasil propondo uma formação valorativa da prática profissional como momento de construção do conhecimento. Com base na epistemologia da prática, há o reconhecimento do conhecimento tácito dos docentes, imprescindíveis nas ações docentes no momento de problematização e que contribuem para o processo de reflexão na ação. “A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático” (PIMENTA, 2006, p.20).

Não sendo suficiente, esse movimento ainda requer problematizações, diálogos a partir de diferentes perspectivas, bem como, de teorias que o fundamentam, movimento este denominado por Schön de reflexão sobre a reflexão na ação. E a partir dessa tendência, se dá o processo de valorização da pesquisa na ação docente denominada de “o professor pesquisador” de sua prática, sendo esta, quando refletida, capaz de responder a situações indefinidas e de incertezas. Assim, os currículos de formação de professores “deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir” (PIMENTA, 2006, p.20) que, por sua vez, seria pautada em uma prática refletida.

A tendência em torno do professor reflexivo suscitou, ainda, questões pertinentes à Formação de Professores, sendo a necessidade de reformulação do currículo, uma das primeiras a serem mencionadas. As questões organizacionais como carreira, salário, condições de trabalho e identidade docentes, trajetória profissional, violência,

indisciplina, condições sociais, dentre outras, também foram mencionadas como condições essenciais para que houvesse a prática docente reflexiva.

Nesse contexto a formação contínua, por sua vez, ganha força na escola, onde emergem questões ligadas à prática docente, não sendo reduzida a treinamento ou capacitação, mas sim, com características de uma formação permanente, o que sugere um projeto de formação inicial e continuada através da articulação entre Universidade e Escola numa prática constante de pesquisa.

As ideias concebidas por Schön (1983), apesar de serem difundidas rapidamente em diferentes países, também passaram por algumas críticas. Uma delas preocupa-se com o surgimento de um possível praticismo pautado em uma reflexão individualista, ou seja, em torno de si, no momento em que a prática daria conta da construção do saber docente. Esta tendência ainda foi questionada no sentido de saber se a mesma favorecia uma concepção docente como sendo “meros executores das decisões tomadas em outras instâncias” (PIMENTA, 2006, p.21). Desta forma, os docentes limitariam sua consciência a um fazer técnico limitado à sala de aula, distanciando os professores de práticas voltadas à criticidade.

Ao longo do processo da história da sociedade, na medida em que surgem novas concepções nas diferentes áreas do conhecimento, vão ocorrendo também, as mudanças de paradigmas deixando para trás antigas concepções. Desta forma, outra tendência que se destacou na Formação de Professores do Brasil foi a freireana.

Seus princípios compreendem uma prática progressista em contraposição com as teorias reprodutivistas favorecendo a autonomia, apoiadora da reflexão educativa. E ainda, compreendem uma reflexão crítica sobre a prática apoiada na teoria na perspectiva relacional entre teoria e prática, a adoção de princípios éticos na prática educativa crítica resultante dos saberes, que se interligam com a prática docente (CAVALCANTE, 2005).

Na visão freireana é necessário superar o ensino baseado na memorização e no verbalismo, o que ele chamou de educação bancária, na qual o educador é o detentor do conhecimento e o educando, apenas um depósito destas ideias, sem que assuma uma posição crítica em relação a si e a sociedade, além de colocar os sujeitos numa perspectiva emancipatória opondo-se a qualquer tipo de desigualdades sociais.

Foi um momento de ascensão dos movimentos de renovação pedagógica bem como, de adesão universitária aos modismos das ideias vigentes no período. Os novos projetos educativos curriculares, a pesquisa-ação bastante debatida, mas pouco

praticada, o desenvolvimento de muitos textos ligados aos campos do conhecimento, foram alguns fatos que marcaram a década de 1990 e que convidaram a uma nova forma de praticar e analisar a formação de professores.

Nos anos 2000, surgiu uma crise na profissão de ensinar, sendo dada, cada vez mais, uma maior importância à formação emocional das pessoas, e a ação do formador caminha para a direção da tentativa de solução dos problemas dos professores, ao invés da busca de um modelo renovador, reflexivo e didático, com vistas ao desenvolvimento da capacidade dos mesmos. Podemos rememorar que ao longo dos anos houve um avanço do conhecimento teórico e na prática da formação continuada do professor.

Diante do atual cenário das políticas educacionais, a formação de professores engloba a reflexão sobre os tipos de formação: inicial, continuada, em serviço, treinamento e/ou capacitação. Uma nova tendência denominada de desenvolvimento profissional docente pressupõe a possibilidade de alargamento das ações docentes.

O desenvolvimento passa a ser uma resposta coletiva às necessidades e problemas de uma escola, de um grupo de professores, de uma associação, de uma rede de escolas. Esta perspectiva pode incluir a sensibilização política como componente importante e, para alguns, “emancipação” das regras e constrangimentos que dominam o próprio trabalho, mas que raramente são objetos de tomada de consciência por parte dos professores.

Para o entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente, deve-se considerar tanto sua formação como as condições nas quais atua, bem como, o desenvolvimento profissional docente como um constructo coletivo e não individual envolvido com um todo social.

A formação contínua ou continuada, enquanto desenvolvimento profissional deve considerar a formação que retrata a realidade da própria escola, dinamizada por ações refletidas atuantes enquanto práxis. As ações docentes, não deverão estar distantes de uma prática refletida e que considere as condições sociais, políticas e econômicas nas quais se encontram os sujeitos.

A formação continuada tem assumido diversas concepções, conforme acena o contexto histórico da época em que esse processo se desenvolve, além disso, essa está condicionada às perspectivas de sujeito, de conhecimento, de sociedade, da concepção que se tenha sobre a relação entre sociedade e educação.

A partir da década de 1990, organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC e regionais como a UNESCO, UNICEF, CEPAL, passaram a divulgar por meio de conferências internacionais, as diretrizes educacionais que os países periféricos do sistema capitalista deveriam seguir, ou seja, a “nova” função da educação para o século XXI: formar para as competências do mundo do trabalho. Nesse sentido, defendem que a educação precisa ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando a formação de um “novo homem”, apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa.

Segundo Candau (1998), na grande maioria dos projetos de formação continuada, pode-se identificar o que autora denomina como perspectiva “clássica”. Nessa perspectiva, a ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Subjacente a essa ideia, está o conceito do professor como “tábula rasa”. De acordo com a autora, nesse contexto, o *locus* da reciclagem privilegiado é universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas, onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional.

Candau aponta que, nos diferentes sistemas de ensino, no nível estadual e municipal, multiplicam-se iniciativas desde essa perspectiva, que podem assumir diferentes possibilidades, por exemplo:

- Universidades oferecem, em convênio com secretarias de educação, vagas nos seus cursos de graduação e licenciatura para os professores em exercício nas redes de ensino de ensino fundamental e ensino médio;
- Convênios para a realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento são estabelecidos entre instituições universitárias e secretarias de educação para a reciclagem do corpo docente das respectivas redes de ensino;
- Outra modalidade, semelhante às anteriormente assinaladas, são os cursos promovidos pelo Ministério da Educação, seja em caráter presencial ou à distância. Em geral, nesses cursos também colaboram profissionais vinculados a diferentes universidades;
- Uma universidade ou alguma empresa “adota” uma escola ou várias escolas, geograficamente situadas no seu contexto, e estabelece formas específicas de colaboração em diferentes aspectos.

Esses diferentes modelos de formação, cabe salientar, não existem “puros” e podem apresentar interfaces uns com os outros. Porém, de acordo com Candau (1998), todos se situam na ótica do que a autora chama de modelo “clássico” de formação continuada de professores, mesmo que utilizem estratégias e incorporem as mais avançadas tecnologias de educação à distância. Isto é, baseiam-se numa visão dicotômica entre teoria e prática, e numa separação entre os que produzem conhecimento e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos. Nesse sentido, desconsidera-se que o conhecimento é um processo contínuo de construção e reconstrução, o qual também se dá na prática cotidiana reflexiva e crítica. Entretanto, conforme a autora, nos últimos anos, como reação a essa concepção “clássica”, foi se desenvolvendo uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção da formação continuada. Em relação aos caminhos de construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, Candau focaliza três teses, as quais, para ela, sintetizam os principais eixos de investigação e cada vez mais vão conquistando maior consenso entre os profissionais da educação. São elas:

- O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola;
- Todo o processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização deste;
- Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas de desenvolvimento profissional do magistério. Os problemas, necessidades e desafios são diferentes, conforme a fase profissional que o professor está, e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizada.

A escola como *locus* de formação continuada

Muitos professores costumam pontuar que os cursos de formação apresentam grande distância da prática do dia-a-dia da escola, local onde eles acreditam que realmente se aprende. Tal colocação evidencia que, na experiência dos professores, a escola é o *locus* de formação, no qual ele aprende e reaprendo, faz novas descobertas, muitas vezes aprimorando sua formação. No entanto, para que esse aperfeiçoamento da formação aconteça, essa prática não pode ser mecânica, repetitiva, mas sim reflexiva, capaz de identificar problemas, de resolvê-los. Nesse sentido, as pesquisas destacam que seja uma

prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Nesta perspectiva também se situa Alarcão (1996, p.119), a qual propõe que a escola não seja apenas objeto de reflexão, mas também lugar da ação, onde os professores reflitam, observem, questionem, mas também decidam, experimente, avaliem. Diz a autora:

[...] se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projetos de formação-ação-investigação, então a reforma poderá vir a transformar a cada escola, a ser inovadora

Nóvoa (1995, p.28) também compartilha desse pensamento, segundo o autor:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

Partir do reconhecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada tem várias implicações, conforme destaca Candau (1998): favorece processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, cri sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores à sua socialização, entre outras possibilidades que partem dia-a-dia da prática do professor, favorecendo o processo de socialização profissional vivido nos contextos de trabalho onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária.

Assim, a formação continuada como promessa de rompimento do pensamento linear, fragmentado, busca permitir a integração de outras formas de ensinar, bem como, de aprender, para tanto há necessidade de contemplar em seu desenvolvimento, o planejamento, a execução e a avaliação, a fim de que as opiniões sejam consideradas como ponto de partida para próximos momentos de formação. A história mostra a existência de um modelo clássico baseado no planejamento e prática de programas e pactos de formação, bem como, o surgimento de novas tendências de formação continuada praticadas, como também em outros contextos profissionalizantes, conforme quadro abaixo:

Quadro 2- Variação de termos empregados para Formação Continuada de Professores

Capacitação	Proporcionar determinada qualidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados
Qualificação	Não implica ausência de capacidade, sendo mecanicista
Aperfeiçoamento	Implicar tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria
Reciclagem	Termo próprio dos processos industriais
Atualização	Atualização profissional frente aos avanços tecnológicos
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal e/ou como continuidade dos conhecimentos
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa com os níveis de educação formal.
Aprofundamento	Tornar mais profunda
Treinamento	Tornar mais profundos alguns conhecimentos
Re-treinamento	Voltar a treinar o que havia sido treinado
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores
Superação	Adquirir habilidades pela recepção
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração
Profissionalização	Obter o reconhecimento profissional que procuram a eficiência do professor
Compensação	Suprir algo que faltou na formação inicial.

Fonte: PRADA,1997, p.88-89.

A observação desses aspectos poderá gerar conhecimentos que contribuirão para a reflexão dos docentes na busca pelo desenho de novas estratégias, na percepção do quanto ensino poderá transformar a educação para uma sociedade mais justa e humanizada. No entanto Formação Continuada ainda se apresenta como um tema complexo e recente, podendo ser abordado a partir diferentes aspectos e dimensões

Outro ponto importante destacado por Candau (1998), e com o qual também me inquieto, diz respeito ao fato dessas buscas apresentarem tendência a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar as realidades micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo desconsiderando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. A respeito das propostas de ensino como prática reflexiva, muitas críticas têm sido feitas (CONTRERAS, 2002; PIMENTA e GHEDIN, 2006). As críticas apresentadas, segundo Pimenta e Ghedin (2006, p.54, grifos nossos), indicam os seguintes problemas: “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase

nas práticas, a inviabilidade de investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto”

A conclusão que aqui se chega, a partir dessas considerações, é que, apesar das enormes contribuições que os pontos antes discutidos têm trazido para repensar a temática da formação docente, há de se estar atento aos seus limites e silêncios.

Conforme coloca Candau (1998, p.67): “temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente, os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais”. Isto é, precisamos estar sempre indagando nossas concepções, a fim de reconhecer suas falhas e possibilidades de reconstruções melhores, mais lúcidas, mais amplas.

A reciclagem, termo bastante usado na área educacional, nos anos 80, imprime a ideia de reaproveitar o conhecimento. Para haver “reciclagem”, seria necessário considerar o professor como tabula rasa e substituir toda uma formação e prática anterior por algo que foi transformado através de uma manipulação. O treinamento, associado a ações que envolvem automatismo, relega a reflexão a segundo plano, como se as atividades a serem desenvolvidas fossem lineares ou mecânicas e assumidas na perspectiva de se atender a demandas. Quanto à capacitação, associa-se a ideia de tornar capaz, habilitar ou convencer/persuadir; preserva ideia dos princípios da racionalização, neutralidade, eficiência, e reforça a dicotomia entre quem concebe e quem executa o trabalho pedagógico.

Essas concepções são relevantes ao evidenciarem modelos e práticas, bem como possibilidades de mudanças e melhorias. A temática é complexa e vale destacar a posição de Carvalho, que acentua: “Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino [...]” (CARVALHO, 2007, p.06), a discussão como já evidenciado é complexa, pois a profissionalização não se constitui apenas num desafio teórico e prático, mas está imerso a questões políticas, sociais e econômicas.

2.1.2 Políticas públicas de formação continuada de professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A formação continuada de professores, compreendida enquanto política pública de educação, prática e discurso pedagógicos, é uma ação social recente e em ascensão no Brasil. A pesquisa educacional sobre a formação de professores também possibilitou o crescente interesse pelo estudo, reflexão e relação entre a formação continuada, a prática docente e melhoria do ensino, e a constituição da profissão docente.

Segundo Santos (2010), a formação continuada ao constituir-se como uma ferramenta necessária ao processo de profissionalização do professor, é parte de um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico.

Assim, ela torna-se imperiosa, principalmente quando a ação tem como horizonte a construção de práticas educativas propositivas. Nesse contexto, partimos do entendimento de que a formação continuada é parte constituinte do exercício profissional do professor. Ela emerge como uma necessidade do trabalho docente, por isso ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada (desenvolvimento profissional). Enfim, a formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social

Quando se pensa a contradição, a história é movimento e sempre é passível de aperfeiçoamento. A contradição é que impulsiona o movimento dos fenômenos dos objetos estudados. Pretendemos no nosso estudo compreender as contradições no PNAIC não como uma simples oposição entre o que foi planejado, ou seja, o que está institucionalizado por meios dos documentos e o como acontece, mas compreendermos a sua dinâmica que alternam suas características ao longo do seu processo histórico.

A origem do PNAIC aponta para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, ao qual criou o PAIC- Pacto de Alfabetização na Idade Certa. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

O objetivo do Comitê era explicitar a problemática do analfabetismo escolar. Para tanto, desenvolveu pesquisas e divulgou relatório contendo os resultados. O Comitê

realizou ainda, sete audiências públicas e dois seminários internacionais sobre alfabetização.

O estudo revelou as seguintes conclusões:

- Somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada;
- 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores;
- A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador;
- Grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos (AGUIAR, 2018)

Cientes de que a realidade está em contínua mudança, e de que tais mudanças impulsionam o surgimento do novo (fato valor, ideia), constata-se que não há sociedade, fenômeno ou valor que sejam imutáveis, permanentes. Assim também são os Programas e as Políticas Públicas Educacionais. Dessa constatação, decorre outro princípio fundamental do método dialético: tudo se transforma. Assim, conforme explica Gadotti (1989, p.62), “o marxismo não é uma receita de ideias prontas que devem ser aplicadas a situações diversas, mas percebe que tudo se transforma e que, ao mudar a realidade externa a ele, o homem também se transforma. ”

Nesse sentido, o PAIC – Pacto pela Alfabetização na Idade Certa programa que até então tinha abrangência somente estadual (Ceará) se transforma no PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com cobertura nacional, sendo atualmente o programa de formação de professores com maior adesão dos municípios brasileiros. Porém, convém destacar que nessa relação de contradição entre o que era -o PAIC e o que hoje é- o PNAIC não se dá em forma de corte e separação, mas de maneira relacional, logo pois, outro importante princípio da dialética é: tudo se relaciona.

Desse modo, após a conclusão do trabalho do Comitê, e aproveitando a mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, contando com a adesão de 60 municípios, através de um pacto de cooperação.

O pacto de cooperação tem a finalidade de comprometer os municípios com as seguintes metas:

- Priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
- Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente;
- Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
- Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- Ampliar o acesso a educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola; adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

Em 2007, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, assumiu a execução do PAIC, tornando o programa uma política pública. Em parceria com a UNDIME/CE, UFC e UNICEF.

Integrando o trabalho e a formação continuada, percebemos a relação dialética nesse movimento de construção da identidade e profissionalização docente. A formação é ação continuada e permanente. Nesse sentido, temos a tensão entre as políticas públicas para formação continuada de professores, com ações de formação em serviço, de produção de apoio e de reflexão sobre as práticas formativas; cuja finalidade seria a de produzir, antes de tudo, a melhoria do ensino através de mudanças na prática docente; e as condições de trabalho vivenciadas todos os dias pelos professores no ambiente escolar.

Assim, é importante e necessário, entender a relação entre a proposta de formação continuada do PNAIC e as condições objetivas (materiais e institucionais) do trabalho docente como elemento da materialidade do seu fazer e ser, ou seja, compreender como esse professor se constitui e se reconhece em seu trabalho. Dessa forma o trabalho enquanto princípio ontológico do homem e desenvolvimento humano mostra-se como categoria importante de análise em nossa pesquisa. Logo, pois

Para se pensar em um projeto de formação de professores é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois os homens são produzidos por meio do trabalho docente e só mudanças no nível das relações de trabalho podem transformar a realidade. A consciência, por si só, não constitui e nem altera a prática, mas ao desvelar a realidade produz possibilidades de novas práticas (CURADO SILVA e LIMONTA, 2014, p. 17).

Torna-se importante compreender como o sentido ontológico da categoria trabalho tem significado dentro da formação continuada, pois esta organização pedagógica está relacionada nas formas concretas da materialização do trabalho docente na escola e na sala de aula; refletindo a relação entre a função da escola e as dimensões,

ou formas de manifestações que permeiam o trabalho docente. Por isso, Santos (2014) afirma que a formação como política e prática formadora se reveste de intencionalidade, ou seja, não há como pensar a formação docente desvinculada das funções estabelecidas para a educação e para os professores.

Segundo Alves (2011) é necessário que a compreensão e perspectiva de formação de professores esteja ligada à realidade escolar, aos conflitos econômicos e sociais, à crise da cultura, às demarcações político-ideológicas do Estado; numa visão de totalidade, de formação coletiva e em todos os níveis de formação. Considerar a formação docente na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la num processo de relações contraditórias. A divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria.

A categoria da contradição é base de uma metodologia dialética. Não podemos negar a contradição no movimento do real e do histórico. Cada fenômeno exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. Tudo tem um caráter relacional, e nesta relação, o movimento e o transformar-se é a dinâmica da contradição.

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir (CURY, 1987, p. 24).

A contradição, como sendo uma categoria interpretativa e existente no movimento do real, possibilita perceber as relações que possuem significação essencial para o conhecimento da formação continuada de professores; pois ao mesmo tempo em que essa formação pode frear o desenvolvimento profissional docente, pode contribuir, em alguma medida, para fazer avançar no seu desenvolvimento e emancipação. É necessário refletir sobre esse fenômeno descobrindo as contradições existentes nele e relacionando as particularidades e especificidades da totalidade histórica no qual se insere.

A formação continuada de professores como os outros fenômenos sociais da realidade, contém a tensão entre o ser e não ser, ou seja, pode trazer elementos que constituam um novo ser professor; com possibilidades emancipatórias em relação ao seu trabalho, ou reafirmar o não ser alienado. A contradição é uma categoria que possibilita ver o movimento da formação continuada. E essa formação continuada vai apresentar ao

mesmo tempo alguns fenômenos contraditórios, pois o professor que passa por essa formação, jamais será o mesmo. Mesmo que o modelo de formação continuada não seja o ideal, possibilita nessa análise contraditória, percebermos elementos importantes para a constituição docente, tais como: trabalho coletivo, compartilhar de experiências entre os pares, movimento de ir e vir no processo, reflexão e transformação.

Em nossa análise sobre a formação continuada docente, os fatos históricos, econômicos, de relações de poder e de produção, de luta de classes; são elementos contraditórios, que se relacionam ao sujeito da *práxis*, que é o homem, ser ativo, mediador e mediado desse processo e criador da realidade social. Assim, a categoria da contradição, numa perspectiva dialética, relaciona-se à categoria da totalidade, pois a totalidade sem contradição é vazia, estanque; e as contradições fora da totalidade são arbitrarias.

Segundo Cury (1987) a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições.

A compreensão dialética da totalidade não quer dizer análise de todos os fatos e nem a soma de partes, mas sim, a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. Portanto, a totalidade é concreta. O pensamento dialético parte do pressuposto de que a realidade é um todo dialético e estruturado, e que o conhecimento concreto da realidade,

é um processo de concretização que precede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1986, p. 41).

Do ponto de vista da totalidade concreta, compreender a formação continuada de professores significa que cada momento de formação pode ser compreendido com momento do todo; e que esse momento social é um fato histórico na medida em que analisado como momento de um determinado todo; definindo a si mesmo e definindo todo. Assim, qualquer formação continuada não consiste em uma ação isolada, ela é de forma explícita e implícita, parte de um projeto para a escola, para o professor e para aluno, sempre considerando sua função e sentido; ou seja, investe-se num projeto de sociedade. Portanto, buscar o todo é ir além de olhar tudo que envolve tal projeto, mas revelar as singularidades dessa parte com sua relação num projeto de professor, escola e sujeito social.

Concebendo a formação continuada docente como um todo estruturado que se desenvolve e se cria a si mesmo na interação das partes, nossa análise deve ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. A formação docente, como atividade humana partícipe da totalidade da organização social, exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso contexto, o capitalista. A totalidade concreta implica, portanto, a historicização dos fenômenos.

O professor é um sujeito histórico-social que, pela sua *práxis*, produz a realidade e também é produzido por ela, possibilitando o conhecimento da mesma. A *práxis* docente representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. Ela não é atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência humana como criação da realidade, articulando o professor e a totalidade do trabalho docente. Assim, o conjunto totalizante das relações sociais, históricas, econômicas, políticas e ideológicas busca uma compreensão global do processo de formação docente.

O homem não é apenas uma parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento. Já a totalidade do mundo compreende ao mesmo tempo, como momento da própria totalidade, também o modo pelo qual a realidade se abre ao homem e o modo pelo qual o homem descobre esta totalidade (KOSIK, 1986, p. 206).

Sendo assim, a categoria da totalidade exige relações contraditórias e mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos, implicando no reconhecimento do real como histórico. Essas relações remetem-nos à categoria da historicidade. Uma política de formação de professores alfabetizadores como a proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa só poderá ser essencialmente apreendida se for analisada em sua historicidade, ou seja, em sua gênese e seu desenvolvimento histórico. Para Marx (1978) a gênese não explica o estado atual, porém permite identificar a diferenciação (sua particularidade) em sua evolução. Ela é fundamental para a compreensão do fenômeno, porém não é, em absoluto, a essência do fenômeno em sua expressão mais desenvolvida. A realidade é um processo, pois há nela uma dinâmica imanente constitutiva do mundo histórico-social.

A história do tempo presente exige o domínio da historicidade que se produziu e produz sobre a formação continuada de professores. É necessário conhecer e dar a

conhecer o debate das interpretações sobre esse fenômeno estudado, revelando a incompletude e as contradições desse real concreto. A proposta de formação continuada que estudamos certamente vai mostrar que só é possível compreendê-la quando posta em relação com outros objetos, aspectos e fenômenos que caracterizam o contexto histórico; pois não se pode apreender o projeto de formação sem compreender e localizar sua relação com a história. Uma história humana de projeto de homem, sociedade e formação profissional.

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos. O conhecimento teórico é o que subsidiará a prática pedagógica. A periodização deve ter seu marco na lógica do próprio objeto em estudo. Segundo Kosik (1986), para o materialismo histórico e dialético a realidade social pode ser conhecida na sua totalidade quando se descobre a natureza da realidade social como unidade dialética de base, e o homem como sujeito objetivo e histórico-social. Assim a realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução crítica e dialética do passado e da relação com o presente.

A relação entre educação e poder acompanha o desenvolvimento de toda história das ideias pedagógicas. O processo de formação continuada docente não é inato, exige esforço e atuação de elementos externos e internos. O professor é resultado de muitas determinações, num processo de descobertas e de ação sobre elas. Esse processo é real e histórico. Como o materialismo histórico e dialético parte do movimento, da mudança, da ação, exige-se uma constante revisitação e reconstrução da teoria; pois este enfoque parte da historicidade do fenômeno e, por se tratar de conhecimento histórico, é parcial, provisório e relativo, necessitando ser revisitado e reconstruído constantemente.

Marx (1978) afirma que se compreendermos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana nesta, e se tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico, podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Em síntese, expressam vida, conflitos, lutas, interesses, projetos políticos, a história do homem.

E como tudo que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história, que, no momento, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera (MARX, 1978, p. 41)

Portanto, se faz necessário, pela categoria da historicidade, analisar o percurso histórico da formação continuada dos professores alfabetizadores, bem como suas

práticas sociais; na perspectiva de compreender a concepção de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no processo de profissionalização docente. Nesse percurso de historicização da formação continuada de professores alfabetizadores, a categoria da mediação permite uma conexão dialética de todos os elementos presentes nesse processo, indicando que a formação docente não é um fenômeno isolado do contexto histórico, político, socioeconômico.

A mediação deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento, buscando captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos. A mediação permite compreender o professor inserido na sociedade, suas possibilidades e seus limites, de modo geral, e, em particular, as questões próprias à educação. Segundo Cury (1987) a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador porque, no seu sentido amplo, filtra uma maneira de ver as relações sociais; capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela burguesia.

Nesse sentido histórico e contraditório da produção, a formação continuada de professores tem o caráter mediado e mediador no processo social. Como mediadora, embora em níveis diferentes, pode possibilitar a construção da autonomia, consciência crítica e emancipação; e como mediada pode permitir a desarticulação e alienação. A formação docente como mediadora torna-se um valioso instrumento de apoio na transformação social, pois a apropriação de um conhecimento revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições, revelando as possibilidades de novas relações sociais, mais autônomas e crítico-emancipadoras transformação social, pois a apropriação de um conhecimento revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições, revelando as possibilidades de novas relações sociais, mais autônomas e crítico-emancipadoras.

A formação continuada de professores alfabetizadores, enquanto elaboração, incorporação e transmissão de conhecimentos, valores, ideias e crenças; nasce do fazer pedagógico, do trabalho docente e para ele se volta. Essa formação torna-se mediadora entre duas ações, um saber anterior que conduz a um novo saber, ou seja, um ser docente que pode se transformar em um novo ser docente. Assim, a mediação possibilita entender a formação continuada docente num processo de organização da consciência, avançando na conquista de uma maturidade ideológica e de valorização do trabalho docente.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PNAIC DE SÃO LUÍS: olhares dos sujeitos

O contexto educacional brasileiro sofreu, nas últimas décadas, fortes influências de uma concepção de formação continuada baseada numa lógica de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos do professor, as quais se cristalizaram numa prática formativa, cuja característica repousa no seu caráter instrumental. Assim, é verdade que tais práticas primaram pelo excesso de ações formais que se estruturam em torno dos conteúdos curriculares e de novas técnicas de ensino.

Nessa perspectiva de formação continuada o professor tende a ser visto como uma “tábula rasa” sobre o qual se imprime um modelo de docência estático e homogêneo, por meio de atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas. Sendo assim, não é de se estranhar que tais práticas apontem resultados pouco significativos para a melhoria do ensino, em virtude do seu alto grau de instrumentalização e distanciamento dos problemas educacionais. A falta de reconhecimento das experiências e dos saberes profissionais do professor, nos processos formativos, também são características das práticas de formação continuada efetivadas no referido período.

Os programas de formação continuada de professores, fomentados por políticas públicas, na maioria das vezes, resultaram em ações descontinuadas; projetos que são interrompidos, ou mesmo alterados, sem sequer uma avaliação de seus participantes. Essa descontinuidade das práticas contrapõe-se à ideia da formação como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas, em que o professor se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito e não a partir de um tipo ideal de professor, que normalmente é projetado separadamente das condições objetivas de realização do trabalho docente.

Quando se está diante de políticas que parecem estar sempre recomeçando do “zero”, estar-se-ia negando um movimento que, aliás, é intrínseco à própria educação. Saviani (2005) afirma que a descontinuidade na formação humana consiste numa contradição, ao negar a especificidade da educação como trabalho que tenha continuidade, que dure o tempo suficiente para atingir os objetivos educacionais.

Segundo Gatti e Barreto (2009), as novas propostas de formação continuada vêm se inscrevendo numa abordagem teórica que advoga a prática pedagógica como espaço

de produção do saber e, em decorrência disso enfatiza a necessidade de formar o professor como um prático reflexivo, como um profissional que seja capaz de desenvolver atitudes reflexivas e investigativas sobre a prática profissional.

Por outro lado, evidencia-se uma preocupação de que a incorporação acrítica da perspectiva da epistemologia da prática tem dificultado uma avaliação mais crítica das possibilidades e dos limites de se construir novas concepções e práticas de formação de professores. E assim, numa visão neotecnista⁹ a formação continuada e a reflexão têm sido propagadas como espécies de solução para resolver todos os problemas da educação brasileira. Nesse contexto, partindo da necessidade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é implementado como uma política pública pautado num programa de caráter continuado e compensatório, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

Reafirmamos, assim, a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la. A importância de se adotar à cultura política brasileira políticas de estado e não mais políticas de governo que mudam a cada nova gestão e deixam como inacabadas políticas exitosas.

A sessão solene, realizada no dia 18 de fevereiro de 2013, marcou o lançamento do PNAIC no Maranhão. Dela participaram os representantes das instituições comprometidas direta e indiretamente com pleno desenvolvimento das crianças maranhenses, entre vários discursos, destaca-se o proferido pelo reitor da UFMA, Natalino Salgado, ao reconhecer na ocasião que o Maranhão tem 19,1% de sua população na condição do analfabetismo e que a meta do PNAIC seria de reduzir esse índice para 9,1% até 2015. Porém, dados divulgados pelo IBGE por meio da PNAD realizada ao longo de 2016 e divulgada em 2017, dão conta de que embora tenhamos saído do 1º lugar em analfabetismo, a meta projetada no lançamento PNAIC, não foi alcançada, pois ainda

⁹ Neste contexto, entende-se por Neotecnismo Pedagógico como a aquilo que se apresenta atualmente, sob a forma de uma “teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (Freitas, 1992; 1995).

amargamos o triste índice 16,7%, o ranking nacional do analfabetismo, ocupando assim o terceiro lugar.

A entrevista tem sido um procedimento de coleta de dados amplamente utilizado em pesquisa em ciências humanas. Para alguns ela é designada como um método; para outros, um instrumento de pesquisa; e, para outros, uma técnica (NOGUEIRA, 1968; TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 1991).

Adotamos a postura que entende a entrevista como técnica e assumimos o posicionamento presente na Antropologia Social de Geertz (1978), o qual afirma que a partir de um contexto microssocial é possível compreender um contexto social mais amplo, ou seja, não se limitando a conceito de experiências próximas ou distantes para não ficar afogada nas abstrações puras. Este pensamento está presente em Marx (2013) quando afirma que estudar o organismo como um todo é mais fácil do que suas células, pois a sociedade é um organismo capaz de mudar constantemente. Podemos estudar o todo ou as suas partes.

Sobre a técnica de entrevista, um primeiro passo adotado para realizá-la foi considerar que a escolha dos sujeitos iria dar-se pelo envolvimento com o objeto estudado, integrando estes com o problema pesquisado. As entrevistas semiestruturadas constituíram um dos principais elementos de coleta de dados com o objetivo de obter dos entrevistados suas concepções e ideias a partir dos seguintes eixos: concepção de formação continuada de professores expressa nas formações do PNAIC; características metodológicas da formação continuada de professores PNAIC-SEMED.

Com o objetivo de desvelar a concepção de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Educação de São Luís e seus pressupostos teórico-metodológicos para a organização das práticas formativas do PNAIC, observando para tal como os professores e professoras se apercebiam enquanto sujeitos desse processo.

Os docentes enunciaram com bastante frequência que os cursos são ações frequentemente oferecidos como formação continuada pelo Centro de Formação do Educador, entretanto diferentemente do PNAIC não são impositivos. Alguns dizem que esse caráter causa desinteresse. Em contrapartida os cursos ofertados pelo CEFÉ são fortemente caracterizados por exposições orais acerca de um ou mais temas o que reduz as expectativas dos docentes, pois estes, em sua maioria, querem conteúdos e metodologias para resolver situações do seu cotidiano. Buscam, nas ações de formação

continuada, ajuda para resolução de problemas, a transformação de sua prática e o cotidiano da sala de aula.

“Nós somos convidados a participar do PNAIC. Impositivamente convidados, entendeu? Porque somos professores do 3º ano.”

A formação continuada de professores deve conduzir a autonomia e à emancipação. Quando se serve de mecanismos impositivos, disciplinares ou de controle, está na verdade trabalhando na contramão dos princípios de uma educação verdadeiramente democrática.

A fala da professora implica dupla análise: primeiramente do ponto de vista das condições objetivas e materiais do trabalho docente, poder-se-ia inferir o peso dado aos termos “impositivamente convidados”, como um desabafo frente a rotina extenuante de trabalho a que tem se submetido os professores/as para garantir remuneração razoável; a segunda análise advém do próprio conceito de trabalho, sobre o qual a natureza humana se constitui e cuja realização está no âmbito ontológico, historicamente estruturada nas relações do homem com a natureza e do homem com o próprio homem. Assim, o homem ao relacionar com a natureza e com os outros homens, por meio do trabalho, transforma a natureza e a si próprio, isso estabelece uma relação dialética entre o homem e o meio. E são essas relações que estabelecem as condições de humanização do homem. Essa transformação porque passa o homem ao se relacionar com o trabalho e com os demais homens pode ser alienante e desigual, e comumente assim tem sido.

De acordo com Duarte (2004), a divisão social do trabalho e a propriedade privada acarretaram uma ruptura entre o significado social da ação humana e o sentido que essa ação tem para o indivíduo. Essa ruptura causa alienação, na medida em que o ser humano realiza determinado trabalho, não compreendendo a implicação social e individual que ele tem, sendo levado a visualizar unicamente o salário como forma de motivação.

De acordo com Duarte (2004), a divisão social do trabalho e a propriedade privada acarretaram uma ruptura entre o significado social da ação humana e o sentido que essa ação tem para o indivíduo. Essa ruptura causa alienação, na medida em que o ser humano realiza determinado trabalho, não compreendendo a implicação social e individual que ele tem, sendo levado a visualizar unicamente o salário como forma de motivação. Assim, o sentido pessoal que atribui à sua ação é o salário que recebe, como troca pela mão-de-obra executada. Pensando em termos educacionais, percebe-se a

ruptura entre o significado social de ensinar e o sentido pessoal que essa função tem para o professor/a. A escola e as relações nela existentes também são influenciadas pela organização dessa sociedade, cuja base é capitalista. Trata-se de um desafio para a formação de professores, qual seja, o de propiciar a desalienação e a compreensão, por parte do professor/a, das implicações sociais e pessoais que a profissão-docente exerce na sociedade capitalista.

A concepção de formação continuada presente nas falas dos entrevistados se traduzem ora numa expectativa de contribuição para o aperfeiçoamento de suas práxis, ora como cumprimento de algo lhe é impositivo e obrigatório.

“Para mim é um momento de intensa aprendizagem, pois acrescenta muito ao exercício de nossa profissão. Abre nossos olhos para questões que não observávamos” (Professor/ Formação-PNAIC 2013)

“Participar desses cursos é muitas vezes desgastante, pois temos que nos desdobrar entre sala de aula enquanto professores, e sala de aula novamente, para aprender técnicas de como ensinar” (Professor/ Formação PNAIC-2014).

“O trabalho era fragmentado com pouca contextualização e sem muito foco na prática, mais na teoria (Professor/ Formação PNAIC-2015).

Desse modo podemos observar também a concepção de formação subjacente às suas falas. A primeira revela um caráter de reflexividade sobre a prática de acordo os pressupostos teóricos de Donald Schön (1992), em contrapartida notamos presente na segunda fala, um caráter mais próximo da racionalidade técnica, onde o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Nesse paradigma, o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis. Visto que os conhecimentos nesse sentido são transmitidos aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino.

Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores (formação inicial) é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica. A bem da verdade, notamos essa mesma configuração presente nos cursos de formação continuada, dos quais instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação

da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo.

Diante disso é premente buscar saber o que é formação continuada de professores segundo eles próprios, professores e professoras em formação. Assim, quando perguntados: o que é Formação Continuada, destacam-se entre as respostas:

“Formação Continuada é a socialização do conhecimento. É tratar das dificuldades em sala de aula, para juntos encontrar um caminho que possa ajudar o educador.” (Professor/ Formação-PNAIC 2015)

“A formação continuada é para mim espaço para trocas de experiências.” (Professor/a Formação-PNAIC 2016).

Quando saímos da universidade, temos a formação inicial. Para que haja uma qualidade na vida profissional, é necessário ter uma formação Continuada. (Professor/ Formação-PNAIC 2014)

Notamos nessas falas ao menos três tendências de formação continuada de professores parcialmente distintas entre si, a saber: aprimoramento, capacitação, atualização. São consideradas distintas parcialmente entre si, porque se situam no paradigma da racionalidade prática em que a realidade educacional é muito fluida e reflexiva (crítico-reflexiva) para permitir uma sistematização técnica, conforme propõe Zeichner (1999).

Isso fica ainda mais claro quando indagados sobre quais motivações os levaram participar das formações do PNAIC.

“Busco no PNAIC metodologias que possam auxiliar minhas práticas. Acredito que todos os professores deveriam pensar o mesmo, onde cada um possa ter um conhecimento enriquecedor no seu campo de trabalho, principalmente na educação infantil; temos que estar sempre inovando, pesquisando maneiras de como favorecer a aprendizagem do aluno.” (Professor/a Formação-PNAIC 2016).

“Eu participo por forçar das circunstâncias. Já que estou atuando com esse público e as formações são obrigatórias. Fora essa, participo de outras voltadas para a mesma finalidade. Como o PIP – Programa de Intervenção Pedagógica e o Educa mais.” (Professor/a Formação-PNAIC 2016).

Em suma, embora as falas dos professores/as enunciem a presença do paradigma da racionalidade prática, cabe destacar que existem no mínimo três modelos de formação de professores dentro do modelo da racionalidade prática: o modelo humanístico, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (ZEICHNER, 1983); o modelo de “ensino como ofício”, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (TATTO, 1999); o modelo orientado pela

pesquisa, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula .

Buscando saber mais especificamente as características do PNAIC que tenham contribuído para formação dos professores, tendo vista que os professores são motivados por variadas razões, solicitamos que citassem duas importantes contribuições do PNAIC para a sua formação, entre as variadas respostas, se destacam as seguintes, por apresentarem elementos que nos servirá para análise:

“O PNAIC tem me contribuído bastante em relação à minha prática porque me proporciona encontros em que eu posso confrontar a teoria através da reflexão sobre a prática, um fazer pedagógico, vamos dizer assim de vivências e experiências lá na sala de formação com orientação da formadora com o compartilhar de atividades realizadas em sala de aula que cada uma partilha, as nossas questões também as nossas dificuldades, as nossas angústias. A gente se fortalece nesse momento. (Professor/a Formação-PNAIC 2016).”

“Acredito que as formações do PNAIC são excessivamente teóricas, aprendemos entre aspas as hipóteses da escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, posso até citar uma por uma por uma: pré-silábica, silábica sem valor sonoro convencional, silábica com valor sonoro convencional, silábico-alfabética e alfabética. Mas e aí ? Como eu vou trabalhar com meus alunos e ensina-los a ler? ” (Professor/a Formação-PNAIC 2016)

Já no segundo posicionamento observamos o professor inserido numa lógica meramente instrumental, ou seja, o professor instrumental apontado por Giroux (1997), segundo o qual é aquele quem vem reduzindo esse conhecimento à técnica, onde a teoria é exigida para explicar um determinado ponto de vista, não para dar margem a outras visões e concepções.

Nesse sentido segundo Alarcão (2010), a função do aluno é aprender a gerir informações para transformar e organizar seu conhecimento e seus saberes, pois sem essa organização, o conhecimento não se torna exitoso. E conseqüentemente a função do professor é conduzir o aluno nessa construção. Nessa perspectiva, se os professores desejam educar os alunos a fim de formar neles uma consciência crítica, reflexiva e política, devem se tornar intelectuais transformadores da sua própria prática.

Nesse sentido temos que considerar as condições materiais e objetivas do trabalho docente. Condições objetivas de trabalho essas que produzem sérias implicações para a prática pedagógica do professor/a quando esse não está preparado para o cenário com o qual irá se deparar. Salas com números excessivos de alunos, falta de infraestrutura, falta de suporte da coordenação de curso e outros. Faz-se necessário destacar que o profissional da docência, assim como qualquer profissional de outra área, está passível às problemáticas comuns a qualquer instituição prestadora de serviços.

A respeito disso, Martins (2006, p.47) explana,

Contudo, nas condições objetivas de trabalho desses profissionais [...] faltam tempo e espaço para refletir com seus colegas sobre a experiência pedagógica de cada um, falta um instrumental teórico sistematizado que auxilie na compreensão da razão de ser dos problemas enfrentadas: há um excesso de alunos por turma e uma jornada de trabalho demais extensa. Fica assim difícil criar alternativas consistentes e articuladas aos interesses e necessidades práticas dos alunos.

Em face do exposto, também não podemos desconsiderar que a escassez de recursos materiais essenciais para pôr em prática ações inovadoras como aulas dinâmicas, propostas durante a formação dificultam a atuação do professor como intelectual transformador Imbernón (2010), ressalta os obstáculos existentes na formação e destaca “a falta de verbas para atividades de formação coletiva e, principalmente, para a formação autônoma nas instituições educacionais” (IMBERNÓN, 2010, p.34).

Sobre o papel da teoria e a relação com as condições materiais dos docentes, Pimenta (2006, p. 26) ressalta que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem

Diante disso, o professor é posto num cenário em que é levado a desenvolver diversas habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico prático mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência (o que implicaria, segundo Berliner (1987), desenvolver habilidades metacognitivas) (IMBERNÓN, 2011, p34).

Quando o coordenador (a) de formação, o formador (a) estadual, o formador (a) regional, o formador (a) local e o coordenador (a) pedagógico foram indagados sobre as condições materiais e institucionais de implementação do PNAIC, além de quais críticas fariam ao PNAIC disseram, respectivamente:

“O maior desafio do Município [...] é que todos os coordenadores pedagógicos sintam comprometidos com PNAIC” ((Professor/a Formação-PNAIC 2016).

“Deve ter continuidade e avanços em todos os ciclos de aprendizagem. Procuramos divulgar, fortalecer, sensibilizar a comunidade escolar e propor continuidade na (Professor/a Formação-PNAIC 2016).”

“Eu particularmente gosto muito de participar do PNAIC, pois passo enxergar coisas que eu antes na via.” (Professor/a Formação-PNAIC 2016).

Com base nesta análise e dos referenciais teóricos que estruturam o PNAIC, depreende-se que este representa a “mais recente” estratégia do governo federal para promover a formação continuada de professores e melhorar os resultados educacionais nas avaliações de larga escala.

Nota-se a urgência da superação de modelos de formação baseados na Racionalidade Técnica, bem como é necessário que superemos o senso comum que impregna as formações continuadas de professores por meio do aprofundamento teórico e do compromisso social com a futuras gerações, é necessário romper com fragmentação da formação inicial, adquirida nos cursos das instituições de ensino superior por vezes insuficiente e com falhas explícitas nos saberes acadêmicos, teóricos e científicos; a fragmentação e descontinuidade de ações nas políticas estatais voltadas às necessidades dos profissionais da educação). Descontinuidades estas, muitas vezes geradas por Políticas de Governo que são abandonadas ao cabo de uma determinada gestão, quando o mais indicado seria a implementação de políticas de Estado bem estruturadas e duradouras, com vistas a superação da tendência utilitarista, por estar meramente relacionada à busca de melhores resultados nas avaliações; apoio financeiro do Governo Federal para o desenvolvimento dos programas de formação continuada do professor; a equidade ao acesso à formação e a articulação entre os domínios teóricos e práticos nas ações educativas da formação continuada de professores.

Diante disso, porém, notamos que o modelo de formação percebido nas falas dos sujeitos, remete a ideia de que cabe ao professor aproveitar a “oferta” que lhe é disponibilizada e sujeitar-se ao “treino” com vista a uma melhor performance.

A racionalidade técnica imersa em sua própria lógica faz da prática uma concretização da teoria. Comporta ainda nessa mesma lógica uma concepção de professor como “destinatário” da formação, a quem não é reconhecido um saber experiencial que lhe é próprio de sua socialização no trabalho e que, por isso, carece de “treino” de competências que lhe faltam.

Evidencia-se, então, nessa política de formação continuada, a importância da reflexão docente, pautando-se na perspectiva da epistemologia da prática; sinalizando a necessidade da constituição da identidade profissional, mas que ainda não traz em si o princípio de indissociabilidade entre teoria e prática por meio da práxis.

É importante compreender que as políticas de formação de professores, em especial as voltadas para a alfabetização infantil estão geralmente pautadas no ensino em

ciclos, isto é, no ciclo de alfabetização. No caso do PNAIC uma crítica recorrente foi o fato da alfabetização está sob a responsabilidade do Professor regente. Isto porque a escola ainda não está inserida no contexto do Bloco Inicial de Alfabetização e ainda enxerga o aluno como responsabilidade única do professor, restando a ele o peso do fracasso escolar. Em tempos em que a gestão democrática toma forma e se torna paulatinamente palpável, cabe à escola assumir a responsabilidade e caminhar junto ao professor na busca por estratégias que alcancem o sucesso escolar, ou seja, a plena alfabetização dos estudantes dentro do Bloco, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, abrindo mão das tristes e, muitas vezes, inócuas retenções.

Em linhas gerais, continua posto, tanto na dimensão extraescolar no âmbito de Estado, quanto na dimensão intraescolar, no âmbito da gestão dos processos de formação continuada de professores, o desafio de viabilizar uma formação que seja inervada pelo processo dialético da necessária reflexão/ação/reflexão/ação.

O conceito de práxis nos remete à tradição marxista. Neste trabalho, elegemos, a princípio, o termo práxis para designar a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade. Nesse sentido segundo Saviani (2013) o homem se faz homem na medida que ele constrói sua própria existência e ele assim o faz a partir do trabalho.

A práxis ontológica é o elemento essencial na constituição do ser humano. É o elemento que o fez ser o que é hoje, ao longo de milhares de anos. Marx mostra que através da prática sobre a natureza o ser humano se transforma e se forma a partir de práticas sociais diversas. É, portanto, nas práxis e pelas práxis que o homem enquanto ser social transforma seu meio e se autotransforma, se recria, ou seja, na luta pela sobrevivência o homem transforma suas condições sociais da vida que é, ao mesmo tempo, autocriação e criação coletiva de si mesmo.

Diante das referidas colocações, pomos à discussão a questão da práxis criadora e recorreremos à Vázquez (2011, p.269) ao afirmar que: “acima de tudo, é preciso levar em conta a relação, característica do processo prático, entre a atividade da consciência e sua realização”, pois, a atividade criadora é caracterizada por uma consciência subjetiva a fim de ser materializada objetivamente. “Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que além do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada” (PIMENTA, 2006, p. 27).

De acordo com Freire (1987, p.38) “a práxis, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Desta maneira, entendemos que a Práxis vai muito além de uma simples prática descomprometida com a realidade, pois, ela visa transformação e requer uma consciência ativa durante todo o processo. É por isso o autor afirma que o ensino libertador não pode ser padronizado. É a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação”.

Desta forma, percebemos nas ações das cursistas, a tentativa de evolução de um nível de prática meramente imitativa para criadora demonstrada através dos conhecimentos vivenciados durante os encontros formativos. Sem uma consciência subjetiva e objetiva concretizada através de ações, as práticas docentes não seriam mais que meras imitações de práticas já vivenciadas por outros sujeitos. Neste caso, a atividade estaria baseada em um “senso comum”, apenas no seu sentido prático, distanciada de uma teoria que a fundamente (VÁZQUEZ, 2011). As declarações revelaram uma considerável mudança nas práticas docentes decorrentes dos encontros formativos propiciados pelo PNAIC como apresentado nas falas dos sujeitos.

Assim, a teoria deverá iluminar e questionar as práticas nas instituições, bem como, as ações dos sujeitos e serem constantemente ressignificadas, “(...) uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade” (PIMENTA, 2004, p. 43). Desta maneira as teorias da educação são necessárias à contribuição do processo de reelaboração das ações docentes a partir das situações concretas vivenciadas pelos mesmos.

3.1 Analisando as Concepções de Formação Continuada presentes no PNAIC

Esta seção objetiva analisar as concepções de formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa por meio da análise documental de suas bases legais e dos Cadernos de Formação.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado em julho de 2012 com o objetivo principal de garantir o direito à alfabetização plena, a todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; reafirmando o que propõe o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Decreto 6.094/2007, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º; ou seja, responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de

idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E a Meta 05 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (PNE, 2014, p. 58)

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implantação. A Portaria do MEC esclarece no artigo 5º, que as ações do Pnaic têm por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (PORTARIA nº 867, Art 5º, 2012).

I - Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

Curso presencial para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas em 2013, 160 horas em 2014, 80 horas em 2015 e 80 horas em 2016; com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são professores das redes, que fizeram um curso específico - com 200 horas de duração em 2013 e 200 horas em 2014, e 100 horas em 2015 e 100 horas em 2016 – ministrado por universidades públicas. É recomendável que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município o estado (BRASIL, 2012).

Importante destacar que o programa de formação de professores alfabetizadores, incluído nas Ações do Pacto, tem como referência os livros e materiais didáticos e pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação. Segundo a Portaria nº 867/MEC-

2012, a formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo.

O curso é estruturado na tentativa de melhoria da prática docente. Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas planejadas para o trabalho em sala de aula, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro. O conteúdo do curso foi elaborado com base na experiência de formação do Pró-Letramento. Neste sentido, um conjunto de universidades públicas que participam desse programa é responsável pelo conteúdo da formação dos professores alfabetizadores. O curso de formação aborda também a inclusão de crianças com deficiência.

Os formadores dos professores alfabetizadores são os orientadores de estudo, escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro das redes públicas de ensino e com experiência como tutores do Pró-Letramento. Quanto às atribuições, o orientador de estudo deve ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar a frequência e a participação no curso de formação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas.

Em 2013, o curso de formação teve ênfase na Alfabetização e Letramento em

Língua Portuguesa, com debates e estudos acerca dos Direitos de aprendizagem das crianças e avaliação no Ciclo de Alfabetização; Sistema de Escrita Alfabética; Eixos do ensino da língua; Organização e planejamento do trabalho pedagógico; Educação especial e questões sobre a Educação no campo.

Em 2014 a ênfase foi na Alfabetização Matemática, com estudos e troca de experiências sobre os seguintes temas: Organização e planejamento do trabalho pedagógico; Quantificação, registros e agrupamentos; Construção do sistema de

numeração decimal; Operações na resolução de problemas; Geometria; Grandezas e medidas; Educação estatística; Saberes matemáticos e outros campos do saber; Educação matemática inclusiva; Educação matemática no campo e Jogos na alfabetização matemática.

Em 2015/2016 o curso de formação abordou todos os componentes curriculares de maneira interdisciplinar e também a importância da Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Os temas estabelecidos para estudo e discussão em 2015 foram: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade - as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; A criança no Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. Para o ano de 2016 a formação teve como foco: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização; Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização.

II - Materiais Didáticos e Pedagógicos

Este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro didático - PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE) e obras de apoio pedagógico aos professores (BRASIL, 2012).

Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos.

O MEC encaminhou para as escolas incluídas nas Ações do Pacto, durante 2013 e 2014, os seguintes materiais:

a - Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação.

b - Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e os respectivos manuais do professor, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização.

c - Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, distribuídos pelo Program Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização.

d - Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização.

e - Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização. f - Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.

g - Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas.

III - Avaliações

Este eixo reúne três componentes principais. Primeiramente, as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

A primeira aplicação dessa avaliação foi em novembro de 2013 e os resultados preliminares foram divulgados em agosto de 2014, mas ainda sem matriz de referência para análise. A segunda aplicação ocorreu em novembro de 2014 e em 2016 o MEC divulgou a matriz de referência para aplicação da terceira etapa da ANA que ocorreu entre os dias 14 a 25 de novembro de 2016.

IV - Gestão, Controle Social e Mobilização

O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: a) um Comitê Gestor Nacional; b) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; c) Coordenação Estadual, responsável pela implantação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implantação nos municípios; e d) Coordenação Municipal, responsável pela implantação e monitoramento das ações na sua

rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que vem sendo disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implantação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e município.

Todo esse sistema político de decretos, leis, portarias e acordos estabelecido pelo Governo através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa retrata o ideário neoliberal de parceria entre o Estado e a sociedade. O Estado neoliberal apossa-se do processo de formação de professores, tendo em vista a importância política e a influência do mesmo no contexto social do país. Com o objetivo de assegurar a hegemonia de suas concepções o Estado neoliberal propõe uma formação de professores numa perspectiva neotecnista, tendo a técnica como definidora das relações sociais e educacionais; desconsiderando a autonomia docente no espaço pedagógico, a intencionalidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico do homem.

Para Melo (2004) termos como empregabilidade, competitividade, eficiência, eficácia, presentes na direção de nossas políticas educacionais desde os anos 1980, são mais facilmente associados ao neoliberalismo, assim como a crítica a projetos de atendimento assistencial, e políticas de privatização da educação.

A nova gestão pública apresenta-se, geralmente, como politicamente neutra. No campo da educação, desde os sistemas centrais até à escola, passam a ser adotadas diretrizes gerenciais na condução dos serviços educacionais. A gestão baseada nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui-se em fator crucial da modernização da gestão educativa. Esse novo desenho de gestão das políticas públicas educacionais traz a regulação e a ação pública como elementos nos programas, estabelecendo a formulação dos mesmos no nível central e a descentralização na implantação ou execução local. Nessa perspectiva, percebemos um processo que exige a disposição da sociedade civil para trabalhar em parceria com o Estado, o incentivo para a resolução de seus próprios problemas, e até mesmo, um pacto com o objetivo principal de garantir o direito de alfabetização plena a todas as crianças até oito anos de idade, estabelecendo para isso, uma idade certa para consolidação do processo de alfabetização.

O Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007) que visa estabelecer a responsabilização de todos com a melhoria da qualidade do ensino; propõe o cumprimento de 28 diretrizes, das quais 27 focalizam aspectos qualitativos das

ações educacionais e uma que visa ampliar o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino regular. Com isso, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º; ou seja, a partir de uma análise da realidade brasileira no final do século XX e início do século XXI, é possível verificar que as relações sociais capitalistas foram mantidas, e até mesmo se intensificaram; e que consolidaram uma nova pedagogia de hegemonia política e social, com reforço para o cumprimento dos direitos do cidadão e crescimento globalizado. Essa nova pedagogia da hegemonia materializou-se com ações efetivas na aparelhagem do Estado, configurando uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Surge, assim, a figura da sociedade civil e de cada cidadão como responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social.

Organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outros, realizaram estudos e pesquisas e fizeram diagnósticos, previsões e propostas de reorganização da educação básica e da formação de professores nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, que aderiu prontamente às propostas.

O cenário nacional da formação do professor recebe não só influências externas dos organismos internacionais, como as internas advindas do próprio sistema educacional. Entre essas, destacam-se as deficiências pedagógicas, o aviltamento salarial, a precariedade das condições de trabalho, as jornadas excessivas de trabalho e a inexistência de planos de carreira. Entretanto, a formação sofre, também, o impacto da tendência histórica de estímulo à rede privada e restrição ao setor público, no que se refere particularmente à expansão do número de instituições privadas de Educação Superior; à subordinação das políticas educacionais às recomendações de organismos internacionais diversos e à criação dos Institutos Superiores de Educação.

Na lógica do capital, a educação está a serviço do mercado, seja para atender às necessidades imediatas do sistema produtivo, no tocante à qualificação de mão de obra especializada; seja como contraponto à ameaça de fratura social gerada pelas políticas estruturais implementadas, cujas consequências colocam em risco a integridade da sociedade. A necessidade de regulação adquire caráter central no campo da educação.

Para satisfazer essa necessidade, o Estado se apropria da avaliação como instrumento de controle, regulação e fiscalização, afastando-a de uma função pedagógica e formativa que a caracteriza. A prevalência da lógica das competências e das habilidades reinstalou o tecnicismo como modelo de formação, agora revestidos dos princípios de eficiência e produtividade.

Neste sentido, reconhecemos que esta proposta de formar o prático reflexivo nos documentos legais que embasam a formação docente no Brasil, alerta “sobre o cuidado necessário ao assumir este ideário, principalmente para a profissionalização docente, uma vez que se coloca a ênfase no sucesso ou no fracasso na responsabilização do professor. Entendemos que este praticismo acaba por esvaziar a função do professor formador que, nesta ótica, teria como tarefa mediar, orientar ou apenas facilitar o conhecimento. No processo de formação, o professor não só modifica sua prática, mas recupera seu status profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica.

Entendemos que o princípio epistemológico de valorização da prática no contexto da racionalidade técnica, precisa ser enfrentado e discutido numa perspectiva mais ampla de educação, e não apenas como forma de atender às mudanças imediatas no ensino. Porém, se a formação se mantém afastada da situação de trabalho, das condições pedagógicas da escola e do contexto histórico e cultural do professor, não temos uma formação docente na perspectiva transformadora; mas sim, uma formação que reproduz um sistema de ações políticas arraigado de desigualdades e que não dá conta de resolver os problemas da educação para além da superficialidade e do imediatismo.

Nesse movimento dialético e buscando compreender a formação continuada de professores, enquanto política pública de educação, discurso pedagógico e processo de constituição da profissão docente; realizamos na próxima seção análise dos documentos oficiais e Cadernos de Formação do PNAIC com vistas a identificar e analisar as concepções que legitimam e sustentam essa política educacional.

3.1.1 Os cadernos de formação do PNAIC e os autores referenciados

O PNAIC disponibilizou material, elaborado por especialistas de diversas Universidades, sendo 32 Cadernos de Formação, no ano de 2013, com ênfase na Alfabetização e Linguagem, 10 Cadernos de Formação (mais encarte de jogos), em 2014,

com ênfase na Matemática e 10 Cadernos de Formação (mais um de Gestão), em 2015, em uma perspectiva interdisciplinar, além de diversos materiais e publicações de apoio que foram disponibilizadas no portal do PNAIC.

Analisando o “caderno de apresentação” referente ao material da Formação do Pnaic em 2013, destacamos que essa formação continuada de professores alfabetizadores e orientadores de estudos apresenta encaminhamentos metodológicos de discussão sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento¹⁰, no que tange o ensino de Língua materna e da Matemática. Assim, os princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC são:

- 1 - A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas a reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- 2 – A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor.
- 3 – O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- 4 – A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Por meio da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual, os professores exercitem a participação, o respeito, a apropriação e o pertencimento.
- 5 – A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.

Os cadernos orientadores do PNAIC propõem aos professores que problematizem suas práticas em busca por alternativas conjuntas de desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, por meio do ensino e da reflexão sobre a prática. Esse viés metodológico torna a ação reflexão do professor como ferramenta indispensável no campo das práticas pedagógicas. Os cadernos respaldam seus posicionamentos teóricos em Stenhouse (1986), Garcia (1992), Perrenoud (1993), Nóvoa (1997), Sacristán (1996), Giroux (1997), Zeichner (1998), Alarcão (1996), logo, estes têm sido os grandes inspiradores dos trabalhos de formação continuada segundo a perspectiva do professor reflexivo. Conforme pode ser observado no quadro seguinte:

¹⁰ Segundo Magda Soares, o foco das práticas de alfabetização na perspectiva do letramento deve ser na compreensão dos significados, utilizando para isso a literatura, os gêneros textuais, ou seja, as habilidades de ler e escrever devem ser ensinadas em contexto e como apoio ao desafio maior de “letramento”, ou seja, desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2003, p. 18).

Quadro 5 – TEMÁTICAS DE ESTUDO E AUTORES REFERENCIADOS

TEMÁTICAS DE ESTUDO	AUTORES REFERENCIADOS	CATEGORIAS CONCEITUAIS
FORMAÇÃO DOCENTE	<i>Philippe Perrenoud</i>	Competências docentes dentro da escola.
	<i>Maurice Tardif</i>	Saberes docentes
	<i>Kenneth Zeichner</i>	Reflexão e prática docente.
	<i>Donald Schön</i>	Epistemologia da prática Professor reflexivo. Ensino reflexivo como elemento fundante da formação profissional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da análise dos Documentos Norteadores do PNAIC, ano 2016.

A presença de tais autores na fundamentação teórica dos cadernos usados nas formações do PNAIC, e diante disso, podemos evidenciar que o posicionamento teórico assumido muito mais se aproxima no paradigma da Racionalidade Prática¹¹ do que numa Racionalidade Crítica¹² (racionalidade da *práxis*). Entretanto, ainda se faz necessário, analisarmos ainda mais as recomendações presentes nos cadernos a fim identificarmos de fato as concepções que norteiam a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Para alguns destes autores tais como por exemplo Schön (2000) o ensino prático reflexivo para desenvolver habilidades profissionais pautado nas ideias de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação; permite que os docentes se preparem para as demandas da prática. Enquanto Zeichner (1998) defende o papel do professor pesquisador, argumentando sobre a necessidade da pesquisa educacional que proporcione maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos;

¹¹ De acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica. Resumindo, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas.

¹² No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática – “seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (CARR e KEMMIS: 1986, p. 39).

ampliando a visão puramente instrumental dessa pesquisa. Tardif (2002), entretanto, ressalta a necessidade de repensar a formação continuada levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, possibilitando renovar nossa concepção a respeito de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Em face disso, estabelecemos desse modo, nossos eixos de análise documental: I) *Papel da formação continuada*, II) *Função/Papel do professor*, III) *Modelo estruturante do PNAIC*, IV) *Concepções de alfabetização*; a partir dos quais analisaremos os pré-indicadores e indicadores retratados nos documentos estudados, considerando os temas e elementos abordados, a materialidade do objeto de análise e as categorias que emergem do mesmo.

Esses eixos de análise relacionam-se às categorias centrais: I) Concepções de formação continuada docente (epistemologia da racionalidade técnica, epistemologia da prática e epistemologia da *práxis*); II) Relação teoria e prática; III) Estrutura da formação.

Segundo Kosik (1986), o fundamento de todo conhecimento é a cisão do todo. Porém, o avanço em direção à apreensão da totalidade só se efetivará quando esses eixos e categorias de análise documental forem integrados novamente ao todo, no movimento histórico de seu processo de constituição. Por isso, temos de ser minuciosos ao analisarmos documentos de uma política pública educacional, visto que todos os seus elementos são importantes no âmbito de um projeto de produção do conhecimento, cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente. Assim, os indicadores abstraídos da concretude dos documentos estudados configuram-se como arena de conflito social, de luta e de circunstâncias históricas vividas pelos professores.

Gramsci (1966) afirma que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura e por isso mesmo expressa a maior ou menor complexidade da concepção de mundo de um sujeito histórico. Assim a história se constrói por relações sociais concretas, como, capital e trabalho, trabalho e formação, trabalho docente e formação continuada, políticas públicas e educação; num desdobramento contraditório constante e de apreensão da consciência historicamente produzida.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), assinalam que palavras “importam” e explicam o processo histórico, além de auxiliar na compreensão da produção de diretrizes políticas para a educação.

Trabalhar com documentos supõe, portanto, considerá-los resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação, segundo Gramsci (1966), da consciência daquilo que somos realmente, consciência concebida como produto do processo histórico até hoje desenvolvido do qual é preciso fazer o “inventário” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 428).

Em busca dessa consciência enquanto resultado do processo histórico de formação dos professores e com o objetivo de analisar as concepções de formação continuada presentes na proposta do PNAIC, articulamos e sistematizamos eixos, pré-indicadores e indicadores que se expressam nos documentos legais e de formação dessa política pública de formação docente. Afinal, documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e significados históricos.

3.1.2 Papel/Função da formação continuada

Nessa perspectiva, os sistemas de formação disponibilizam um conjunto de experiências que se estruturam em programas de formação continuada pensados, sobretudo, como organização de conteúdo, de competências necessárias para o bom desempenho da prática docente e de qualidade dos seus instrumentos de trabalho.

A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente (DOCUMENTO ORIENTADOR DO PNAIC, 2014, p. 1-2)

Segundo Santos (2014) as concepções e práticas de formação continuada são estruturadas, organizadas e produzidas considerando-se uma perspectiva de formação docente que enseja a reflexão sobre a prática pedagógica. Reforça-se, nesse contexto, a ideia de relação entre formação continuada, mudança na prática docente e melhoria do ensino. Para Freitas (2003) os modelos de formação continuada pautados na avaliação e certificação do professor se constituem mecanismo de classificação e não valorização profissional, cultuando a competição e o esforço individual de cada professor como

promotores da qualidade na educação. Todos esses aspectos convergem para a compreensão de que os professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, assim como se afastam da ideia da formação continuada como direito e como processo coletivo e solidário.

3.1.3 Função/Papel do professor/a

Quando analisamos os pré-indicadores do eixo Função/Papel do professor percebemos a ênfase nos documentos que o professor deve formar para a cidadania e saber o que ensinar e como ensinar; que o professor deve saber avaliar, investigar e ter clareza das suas intencionalidades pedagógicas, que o professor deve planejar suas ações, mediar aprendizagem do aluno e transmitir a ele os conhecimentos necessários; que o professor deve refletir sobre sua prática e replanejar sua prática pedagógica, que o professor deve perceber-se como agente transformador da educação e que o professor deve buscar metodologicamente a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

O professor deve utilizar instrumentos variados que permitam analisar a progressão dos estudantes e suas relações com as estratégias didáticas adotadas. Nesse processo, é importante estar atento ao planejamento que requer que o professor defina os objetivos, ou seja, tenha clareza do que se pretende dos alunos com relação à aprendizagem.

Diante disso, uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades (CADERNO DE APRESENTAÇÃO PNAIC 2013, p. 25).

Assim, o professor precisa estar atento à avaliação dos estudantes, para conduzir estratégias didáticas que favoreçam esse desenvolvimento integral, sem perder de vista que existem conhecimentos e habilidades que precisam ser dominados pelos estudantes e que é papel da escola garantir que sejam aprendidos/desenvolvidos (CADERNO DE APRESENTAÇÃO PNAIC 2013, p. 25).

Também cabe ao professor estar atento à diversidade de sala de aula, aos diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender às necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer estudante. O próprio professor é responsável pela avaliação das crianças (CADERNO DE APRESENTAÇÃO PNAIC 2013, p. 26).

Esses indicadores evidenciam a vinculação entre a educação e o mundo do trabalho e da produção. O papel do professor é redimensionado, deve ser competente, repensar suas práticas para poder responder às novas exigências pedagógicas, que também se vinculam às novas demandas de qualificação profissional.

A prática pedagógica é permeada por diversos fatores que devem ser levados em conta no ato reflexivo, entre eles a necessidade de considerar a heterogeneidade da sala de aula e os níveis de aprendizagem dos alunos, o que exige diferenciadas atividades pedagógicas e que o professor mobilize seus conhecimentos para poder compreendê-los e, assim, tome decisões que atendam a essas necessidades. Esse movimento de analisar, refletir e tomar decisões exige e desafia o professor a repensar a sua prática pedagógica. O repensar sobre a prática leva, a nós professores, a reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade. Isso nos faz questionar como o professor, principalmente o alfabetizador, pode aprender continuamente por meio da reflexão sobre a sua prática pedagógica (CADERNO DE APRESENTAÇÃO PNAIC 2015, p. 14).

No que tange a qualidade do ensino, o pensamento neoliberal pressupõe um modelo de formação de um profissional de “amplo perfil”, versátil, capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e imbuído do compromisso de uma educação para o exercício da cidadania numa perspectiva de hegemonia e equidade social.

3.1.4 Modelo estruturante do PNAIC

Inicialmente se faz necessário esclarecer o uso do termo modelo é utilizado como sinônimo de forma, padrão ou paradigma e não como exemplo, referencial ou ideal a ser seguido ou replicado. Dito isto, destaca-se que o modelo estruturante do PNAIC estabelece como indicadores um formação continuada presencial pautada numa metodologia de estudos e foco na atividades práticas do professor, formação continuada organizada em formato de rede multiplicadora e estrutura hierárquica, formação continuada e cadernos de estudo material didático reflexivo e temático, formação continuada para os professores alfabetizadores e a alfabetização das crianças até os oito anos de idade e seus direitos de aprendizagem, formação continuada e o pagamento de bolsas de estudo para os professores alfabetizadores e os orientadores de estudo.

Quanto ao primeiro indicador, compreendemos que a formação no âmbito deste programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é,

portanto, o principal objetivo da formação. A mobilização dos saberes docentes é, também, outro ponto central no debate dessa formação continuada.

Segundo a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012:

Art. 2º - A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de: I - duzentas horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo; e II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores.

No que tange ao segundo indicador de ser uma formação continuada organizada em formato de rede multiplicadora e estrutura hierárquica, execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, instituída pelo decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto dos programas de formação de professores desenvolvidos desde junho de 2003 pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC), com vistas à melhoria da qualidade do ensino, em consequência da qualificação permanente do trabalho docente, além de uma articulação entre as instituições formadoras e socialização das experiências produzidas sobre educação com os professores da Educação Básica.

No que tange ao indicador de formação continuada e cadernos de estudo: material didático reflexivo e temático, evidenciamos que os objetivos e materiais da formação continuada voltam-se principalmente às necessidades dos sistemas de ensino, às estratégias que permitam mudanças mais imediatas no âmbito da prática docente e da melhoria da aprendizagem.

O indicador “Formação Continuada para os Professores Alfabetizadores e a Alfabetização das Crianças até os oito anos de idade e o direito à educação”, se constituem em todos os cadernos de formação do Pnaic. Além de abranger os processos de ensino aprendizagem da alfabetização na perspectiva do letramento, a alfabetização passa a designar ainda processos ligados aos usos sociais da leitura e da escrita, tendo em vista o atendimento aos direitos de aprendizagem das crianças no Ciclo de Alfabetização.

A formação do professor alfabetizador apresenta-se como responsabilidade social. Busca contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; e discutir sobre as estratégias para a melhoria da educação, habilidades e capacidades a serem contempladas nas propostas curriculares e também sobre quais são as principais aprendizagens esperadas para cada ano escolar. Executar projetos de formação de leitores, ampliando o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento (CADERNO DE APRESENTAÇÃO PNAIC 2013, p. 17)

Esses indicadores sustentam as diretrizes políticas assumidas pelo MEC a partir de 2003, em especial dos aspectos relacionados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC). A Portaria nº 1403 de 09 de junho de 2003 institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores que compreende o pagamento de bolsa de incentivo à formação continuada e a implantação da RNFC. Esses elementos reafirmam o indicador de formação continuada e o pagamento de bolsas de estudo para os professores alfabetizadores e os orientadores de estudo do PNAIC.

3.1.4 Concepção de alfabetização do PNAIC

O eixo Concepções de alfabetização define a alfabetização viva, ativa, social, num contexto linguístico e matemático; alfabetização e letramento multidisciplinar e cultural no Ciclo de Alfabetização; alfabetização e formação teórico-metodológica dos professores alfabetizadores.

A perspectiva assumida, portanto, é de uma alfabetização viva, em que as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo, agindo socialmente: ler e escrever para interlocutores que assumem diferentes papéis sociais, e não apenas para o professor, para atender a diferentes propósitos, contextualmente situados. O objetivo é que as crianças aprendam a ler e escrever, mas também aprendam por meio da leitura e da escrita (CADERNO 1, UNIDADE 1, PNAIC 2013, p. 22).

Esses indicadores estabelecem a compreensão da alfabetização, não com um fim em si mesma (visando apenas o domínio de habilidades técnicas, codificação/decodificação dos signos alfabéticos); mas, sobretudo, como direito e possibilidade de cidadãos alimentarem suas vivências, com o domínio da leitura e melhor compreensão do mundo em que vivem.

Assim, “estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. O ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo e referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento (MANUAL LIVRETO PNAIC, p. 18-19)

Portanto, esses eixos de análise documental estabelecem relação com o concreto retratado nos trechos extraídos dos documentos oficiais e dos cadernos de formação do

PNAIC, compostos por indicadores articulados que carregam e expressam a totalidade do objeto constituindo as suas categorias, ou seja, as categorias analíticas. Categorias analíticas.

Marx (2008) expõe a lógica dialética, que é o processo de construção do concreto pensado, parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. O concreto real é o ponto de partida e concreto pensado é o ponto de chegada.

Desse modo, partimos dos documentos da formação do PNAIC, que retratam o nosso objeto concreto e real, para, a partir da análise documental, propormos determinações e mediações a fim de que possam ser reveladas as categorias constitutivas do objeto em estudo; colaborando assim para a transformação da realidade e dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

As categorias que emergem do objeto são determinantes fundamentais para produzir conhecimento sobre o mesmo, num plano teórico e abstrato, objetivando reproduzir o concreto pensado, não na sua realidade imediata, e sim na sua totalidade real. Marx (2008) propôs um procedimento do abstrato (determinações simples e gerais) ao concreto, que então não é mais a representação caótica de um todo, e sim, uma rica totalidade de determinações e de relações diversas, a unidade na diversidade.

Articulando os indicadores estabelecidos, inferimos, abstraímos e sistematizamos as categorias do objeto, buscando, compreender a política pública do Pnaic e suas concepções de formação continuada. É importante ressaltar que, para nos aproximarmos de uma apreensão mais global do sujeito, é necessária a articulação de todas as categorias do objeto. Nesse movimento de articulação das categorias entre si, com as mediações sociais, históricas e ideológicas, com os conhecimentos produzidos sobre o objeto em pesquisa, surge uma nova realidade, mais complexa, integrada, reveladora das contradições e do movimento, ou seja, o concreto pensado.

Em face do exposto, emergem do objeto as categorias centrais de análise documental, tais como: I) *Concepções de formação continuada docente* (epistemologia da racionalidade técnica, epistemologia da prática e epistemologia da *práxis*, II) *Relação teoria e prática* e III) *Estrutura da formação*); por meio da faculdade da abstração, buscamos ir além do que os documentos da formação do PNAIC registram, a fim de identificar os processos que a explicam e implicam.

Para Shiroma, Campos e Garcia,

Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das

contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. É nesse campo de disputas que a “hegemonia discursiva” se produz, uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial (2005, p.431).

Por essa razão, reconstruindo o caminho de volta à empiria de onde partimos, realizando inúmeras relações e aproximações entre os pré-indicadores e indicadores analisados nos documentos, elencamos algumas categorias que emergem do nosso objeto de pesquisa: i) Mudança de identidade profissional docente, ii) Relação teoria prática, iii) Professor reflexivo, iv) “Multiprofissional”, v) Responsabilização d professor e qualidade da educação, vi) Formação na perspectiva do Multiplicador, vii) Formação e valorização docente, viii) Perfil alfabetizador, xiv) Alfabetização cultural Essas categorias são determinações do objeto. Elas contêm o todo, ou seja, representa a totalidade de nosso objeto e o conhecimento a respeito dele.

Uma proposta de aprender a prática por meio da reflexão-na-ação que supervaloriza as práticas individuais, o que, conseqüentemente, limita a reflexão acerca dos problemas imediatos da prática profissional deslocada do contexto sócio-histórico, político e de classe profissional e se aproxima de uma formação de caráter instrumental e técnico.

Ferreira e Leal (2010) destacam que existe outro fator importante a se considerar, é que a formação continuada nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações. Diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação, nem sempre se inscreve em um plano individual de interesse do professor, ou seja, nem sempre é uma decisão que ele toma sozinho. Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que tentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

Para Santos (2014), ao concentrarmos no aspecto da reflexão-na-ação, pode incorrer no risco de reduzir a compreensão de prática aos aspectos imediatos do ensino e da sala de aula, na medida em que desconsidera os determinantes e condicionantes da ação, como, por exemplo, os aspectos institucionais que influenciam o conteúdo e a forma da prática profissional.

Freitas (1992) já alertava para a possibilidade de um novo tecnicismo na educação, na medida em que o processo de formação do professor estaria sendo reduzido a uma questão essencialmente prática e que essa prática vem sendo concebida pelas “novas” abordagens como problemas imediatos do cotidiano.

Sendo assim, num movimento histórico e contraditório, a formação de professores vem se afastando de uma perspectiva que toma a educação como prática social concreta; e a identidade profissional docente se torna fragilizada quanto à formação teórica, mas valorizada quanto ao aperfeiçoamento da prática e dos saberes técnicos para uma educação de qualidade. Nesse sentido, para Zeichner (1993) é importante que o professor atue como um profissional autônomo que reflete, de forma crítica, sobre sua prática, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem em relação ao contexto em que ele se materializa, junto com as demandas advindas desse contexto.

Evidencia-se que a reflexão da prática nos cursos de formação continuada denota o reconhecimento do papel ativo dos educadores, o seu engajamento e mudança de identidade profissional docente na construção do conhecimento e a valorização de suas próprias teorias pautadas na experiência, na ação pedagógica e na solução de problemas em sala de aula. Contudo, destacamos que o saber prático não é suficiente para fundamentar uma concepção que se proponha a compreender a multidimensionalidade do trabalho docente. Segundo Santos (2014), o olhar demasiado sobre as questões imediatas do ensino pode incorrer no risco de contribuir para o desenvolvimento de uma prática formativa baseada num praticismo e/ou na supervalorização do professor como sujeito individualizado.

O exercício da atividade docente requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino-aprendizagem circunscrito em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos. Desse modo, a formação continuada, se constitui uma ferramenta necessária ao processo de profissionalização do professor, sendo parte de um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico ao longo da vida profissional e mediada por relações sociais que envolvem essa atividade. Portanto, sinalizamos uma mudança de identidade docente pautada numa formação continuada como processo de preparação intelectual, técnica e política; como espaço de confrontação de conhecimentos, crenças, valores e experiências pessoais e coletivas e como processo de desenvolvimento humano e profissional.

Nessa direção, Santos (2014) considera que a formação continuada, compreendida como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, requer a superação de práticas formativas que apresentam características eminentemente prescritivas, normativas e pontuais, desprovidas de uma reflexão crítica sobre o ato

pedagógico em sua totalidade. Nessa compreensão de identidade profissional docente, verifica-se presente a categoria “relação teoria e prática”. Logo, pois, é nesta relação entre a prática e a teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração da sociedade e de seus vários saberes, e no qual o professor é responsável pela transmissão deste saber produzido. A atividade prática implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real, requerendo um constante ir e vir de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático e inseparável da finalidade.

Num movimento contrário a essa relação teoria e prática, depreendemos dos documentos analisados, que a dimensão epistemológica que orienta a formação continuada do PNAIC se fundamenta na Epistemologia da prática; numa perspectiva de reflexão sobre a prática pedagógica, preconizando a prática profissional como fonte de conhecimentos e uma preocupação com a experiência pessoal e com a prática profissional como fonte de produção de saberes.

O professor produz um determinado tipo de saber que valida sua ação e proporciona sua aprendizagem. Isso significa que a experiência, no exercício da atividade docente, é um fator importante na aprendizagem profissional, pois na vivência experimental se configura o conhecimento profissional que dá suporte ao trabalho do professor. Santos (2014) ressalta que a epistemologia da prática valoriza os saberes do fazer docente, preconizando a prática profissional como fonte de conhecimentos e contrapondo-se às perspectivas acadêmicas e técnicas que se pautam pela existência de um conhecimento exterior respaldado pela pesquisa científica.

Dessa forma, o princípio da socialização que orienta as ações do PNAIC no seu caderno de apresentação do programa, reforça essa relação teoria e prática pautada na Epistemologia da prática, fundada na “aprendizagem da prática, para prática e partir da prática” (SCHÖN, 2000).

O professor é concebido como um sujeito que produz saberes a partir da sua experiência profissional. Ao desenvolver sua atividade prática numa realidade complexa, é constantemente desafiado a formular respostas para os problemas práticos do cotidiano do ensino. Sendo assim, Schön (2000) evidencia o papel que a experiência assume na estruturação desse tipo de saber. É a partir das experiências que as pessoas são levadas a darem respostas imediatas para problemas que se enquadram na estrutura de outros já

resolvidos, validando os saberes existentes e/ou ressignificando-os a partir de novas perspectivas.

Ainda nesse contexto, o princípio de socialização estabelecido para a formação do PNAIC, insere o professor alfabetizador num processo de busca pela ampliação e apropriação de novos conhecimentos de natureza teórico-prática, atividades intencionais e sistematização do trabalho docente. Os professores são agrupados durante as formações com objetivo de trocar experiências, compartilhar práticas pedagógicas exitosas e aprender técnicas de ensino-aprendizagem que favoreçam o trabalho em sala.

Destacamos assim, nos cadernos de formação, a importância dada ao planejamento escolar, às sequências didáticas, aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, estratégias de trabalho docente. Cabe a todos os profissionais – neste caso, os professores – a busca pela formação continuada, pelos estudos e leituras, para que possam exercer a profissão que escolheram contribuindo para a promoção do ensino e da aprendizagem de todos os alunos como um direito constitucional que lhes é garantido (CADERNO 1, PNAIC 2015) de aula, principalmente no que tange à alfabetização na idade certa, bem como para as dificuldades encontradas no dia-a-dia de seu planejamento pedagógico. Conforme se verifica no fragmento abaixo, extraído do caderno 1 posto em análise:

A análise da prática de professores durante os encontros pode levar os docentes a pensar em diferentes situações de sala de aula, que ainda não tenham vivenciado em seu dia a dia. O pacto possibilita maior reflexão entre a teoria e a prática, contribuindo para a melhoria do fazer pedagógico do professor. Os momentos de socialização de experiências podem ajudar os docentes a pensar coletivamente ações para solucionar determinadas questões na sua prática diária. [...] podendo a partir dos encontros socializarem experiências e buscarem juntos soluções para os problemas de aprendizagem em suas salas (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, PNAIC 2015, p. 33).

Com isso, temos o entendimento de que a categoria Relação teoria e prática vai dialogar com a categoria Professor reflexivo. Valorizando a experiência e reflexão na experiência, a Epistemologia da prática enfatiza a prática profissional com momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento na ação, presente nas soluções que os profissionais encontram na prática pedagógica. A partir desse diálogo, constrói-se a figura do professor reflexivo. O modelo de um profissional reflexivo reafirma a competência pessoal gerada por meio de reflexões sobre e na experiência vivida, consolidando o processo reflexivo como forma de investigação e não como descoberta do já existente.

Com base na ideia de valorização do saber do professor, a formação continuada desenvolvida pelo PNAIC tem o educador como sujeito de sua prática educativa. Nesse sentido, busca-se, durante o processo formativo, abrir espaço de discussão de modo que o professor assuma sua prática mediante a reflexão das experiências vividas, e são proporcionados momentos de estudos compartilhados e trocas de experiências, o que é coerente com o que estudiosos da área defendem, a exemplo de Nóvoa (1997) quando afirma que: a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção da prática docente (CADERNO 1, PNAIC 2015).

No caderno de apresentação do PNAIC temos a prática da reflexividade como princípio dessa formação continuada. Segundo Libâneo (2012) reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes, todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita consigo mesmo ou com os outros. Para Dewey (1979) a reflexão é entendida como uma relação direta entre a própria reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à ação. Ela é um sistema de significados decorrente da experiência, ou melhor, formado no decurso da experiência. O ato inicial de pensar é a experiência.

Tendo a reflexividade como princípio da formação, o Pnaic propõe reflexão entre a teoria e a prática, buscando contribuir para a melhoria do fazer pedagógico do professor. Os momentos de socialização de experiências podem ajudar os docentes a pensar coletivamente ações para solucionar determinadas questões na sua prática diária. [...] podendo a partir dos encontros socializarem experiências e buscarem juntos, soluções para os problemas de aprendizagem em suas salas. As formações oferecidas seguem uma linha dinâmica, onde o professor é agente ativo no processo de construção do conhecimento. A oportunidade de reflexão sobre o fazer docente, o processo de ensino-aprendizagem, para discutir situações cotidianas, pensar nas necessidades do professor e do aluno e sobre temas do ensino (CADERNO 1, PNAIC 2015).

No entanto, de acordo com Contreras (1997) um profissional que reflete a ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente. Da mesma forma, Alarcão (1996) diz que o simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida

numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Nesse sentido, Pimenta (2012) afirma que a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professor. O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser o agente de mudanças na escola e na sociedade.

Para Ghedin (2012) a reflexão se dá numa realidade situada histórica e socialmente, do mesmo modo que supõe o corpo como portador da possibilidade reflexiva, e nesta situação de seu processo, encontram-se os seus limites. Porém, apesar de todos os limites impostos historicamente ao pensamento, este sempre se situou num horizonte de rompimento com a tradição e como instaurador de novas compreensões.

Assim, o processo reflexivo não surge por acaso, pois ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Por isso a reflexão não pode se dar apenas sobre os conteúdos ou práticas pedagógicas, mas sim, uma reflexão sobre eles e suas causas geradoras. A compreensão de uma prática pedagógica inserida numa dada realidade social e histórica, em que os processos formativos oportunizem instrumentos teórico-metodológicos que permitam o professor adentrar o interior dessa prática e perceber não somente os aspectos aparentes, mas os seus elementos constitutivos, que vão além de uma visão reflexiva imediata.

Do mesmo modo Santos (2014, p. 71-73) afirma que,

[...], a prática pedagógica é compreendida como uma dimensão da prática social mais ampla, onde se configuram as relações sociais que influenciam o trabalho pedagógico da escola e do professor. Essa compreensão, por sua vez, implica não só no reconhecimento da experiência de cada professor, mas no entendimento do trabalho docente, como uma atividade intencional que se constrói na relação entre conhecimentos amplos e as questões da profissão e do ensino. [...]. Enfim, problematizar a prática significa muito mais do que tão somente executar passos de uma técnica ou simplesmente descrevê-la. Daí a necessidade de que os processos formativos possam dispor de conteúdos que levem o professor a transcender os saberes imediatos. O que se pretende na realidade é a articulação entre o conhecimento teórico e o saber docente no currículo da formação do professor, tendo em vista que, na atuação pedagógica, o professor utiliza ambos os saberes.

Na mesma direção, Pimenta (2012) aponta que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista, para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Ghedin (2012) chama a atenção de que tudo isso supõe um processo de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, às relações e às formas de organização do sistema escolar, uma resistência a aceitar como missão profissional aquela que já aparece inscrita na definição institucional do papel docente. A aspiração à emancipação não se interpreta como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se institucional do papel docente.

A aspiração à emancipação não se interpreta como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se.

Parece-nos então, que essa discussão sobre relação teoria e prática, atrelada à necessidade de um professor reflexivo, remete-nos o retorno às ideias de eficiência técnica em esferas distintas da educação, principalmente quanto à formação continuada docente.

O modelo de organização e gestão do trabalho docente presente na atualidade coloca como imperativo o resgate da técnica e saber eficientes do professor, e novas relações entre concepção e execução decorrem nos modos de estabelecer esta relação; predominantemente quanto à discussão sobre o termo “qualidade” em educação com o objetivo de resolver os atuais problemas. E foi sob essa perspectiva que o MEC elaborou e implementou as políticas educacionais para a Educação Básica na década de 1990 com estratégias para a descentralização da gestão educacional, as reformas curriculares e a implantação dos sistemas de avaliação.

Tanto o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), projetados para redirecionar a Educação Básica, articularam-se para também orientar a formação dos professores numa perspectiva de eficiência e eficácia.

Segundo Santos (2014) no que tange à reforma dos conteúdos curriculares, a preocupação central do MEC voltou-se para a formação de um **trabalhador polivalente**, cujo conhecimento seja de caráter utilitário para as novas exigências do mercado de trabalho. Isso porque a educação na atualidade é pensada para além dos muros da escola, em prol da eficácia da aprendizagem e não do profissionalismo. Trata-se, assim, da exigência de saberes que vão além dos conhecimentos de docência, o que indica a necessidade de diferentes aprendizagens para quem assume a sala de aula, ou seja, um “multiprofissional”. Desse modo, temos a categoria “**Multiprofissional**” relacionando-se com a categoria **Responsabilização do professor e qualidade da educação**. Essa noção multiprofissional pode ser verificada no trecho exposto a seguir:

Cabe a todos os profissionais – neste caso, os professores – a busca pela formação continuada, pelos estudos e leituras, para que possam exercer a profissão que escolheram contribuindo para a promoção do ensino e da aprendizagem de todos os alunos como um direito constitucional que lhes é garantido. No Pnaic, tem-se estudado e refletido sobre diversos temas que suscitam mudanças na prática pedagógica e conseqüentemente possibilitariam a melhoria da aula ministrada, bem como rediscutido a prática e a teoria (CADERNO DE APRESENTAÇÃO DO PNAIC 2015, p. 16; 54).

O docente “multiprofissional” destaca-se ainda como um dos agentes de transformação e melhoria da educação. Para isso, o professor deve saber avaliar investigar e ter clareza das suas intencionalidades pedagógicas; deve planejar suas ações, mediar aprendizagem do aluno e transmitir a ele os conhecimentos necessários; deve refletir sobre sua prática e replanejar sua prática pedagógica buscando metodologicamente a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; que são inerentes ao trabalho docente. Mas, o discurso normativo, presente nos documentos e cadernos de formação continuada do PNAIC, apontam para a necessidade de o professor ser também um investigador do que ensina, um facilitador do que se aprende, um mediador da aprendizagem, um educador cívico social e moral para formação do cidadão, um formulador do currículo a nível da sala de aula e um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem.

A formação continuada aparece nesse contexto, como rede de experiências para melhoria dessa atuação docente, possibilitando um planejamento pedagógico reflexivo, o educador como sujeito de sua prática educativa e a instrumentalização pedagógica. Este novo trabalhador necessita, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, necessitando de uma formação continuada para aprofundamento de sua prática pedagógica.

É possível notar que as mudanças que se deram no trabalho dos professores podem ser entendidas como indício de um maior profissionalismo, devido a uma maior complexificação da função docente e à exigência de mais competências por parte dos professores, mas também podem ser identificadas como resultado da intensificação do trabalho do professor, da qual advém a deterioração e a “desprofissionalização”. Essa contradição alimenta e reforça nossa categoria de “multiprofissional”, na medida em que o professor deve ser capaz de assumir e desempenhar com eficiência todas as especialidades propostas pelos discursos normativos, seja de formação inicial ou de formação continuada, como o Pnaic; e muitas vezes ainda subordinado a uma lógica individual e instrumental de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a lógica neoliberal no contexto da educação, tem sido caracterizada por um conjunto de ideias que fazem apelo à “eficiência”, à “eficácia” “à excelência”, “à qualidade”. Os professores, assim, são considerados como atores principais, “multiprofissionais”, e o seu trabalho passa a ser visto como um sistema de ações concretas para resolver problemas concretos dentro da escola e da sala de aula. Surge então, a responsabilização do professor. Portanto, a atuação de cada professor é fundamental para garantir o sucesso e a consolidação dos direitos dos estudantes, além do bom desempenho do Estado e suas políticas educacionais.

Nesse sentido, a nova organização dos Ciclos de Alfabetização, com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, instituída em 2004, definiu prioridades e metas da política educacional, principalmente quanto à “excelência” da alfabetização. A partir dessa proposta, o PNAIC, com o objetivo de elevar os índices de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização e ter toda criança alfabetizada até no máximo os oito anos de idade, desenvolve sua formação continuada de forma a atender a prioridade maior que é elevar a qualidade do ensino, melhorando os resultados do desempenho dos alunos. Para isso, os professores alfabetizadores são inseridos numa política pública de formação centrada numa perspectiva do fazer pedagógico e na ação cotidiana, privilegiando a preparação técnica para o exercício da docência e uma nova cultura escolar de responsabilização individual dos professores pelo fracasso ou sucesso dos alunos, buscando através dessa ampla formação continuada, garantir a adesão aos princípios orientadores da sua proposta.

Para Apple (1995) o processo pedagógico, num movimento de rompimento com o passado, no qual o modelo tradicional representava um pensamento ultrapassado, foi

expresso no discurso que valoriza a competição, a individualização, a responsabilização e a performance. Considerando esse contexto contraditório, o Pnaic, na medida em que investe na formação dos professores alfabetizadores, visa o sucesso da política educacional sob a via do consenso e da hegemonia, ou seja, o Estado educa e busca o consenso em torno do seu projeto.

Nesse contexto, a formação continuada de professores possui um caráter compensatório, técnico e de responsabilização e a ênfase do trabalho passa a ser o produto da aprendizagem. O professor reflete sobre sua prática e retorna novamente à prática, numa busca constante de tentar resolver os problemas de sua sala de aula. A formação continuada passa a ser pensada no formato escolar, trazendo, na maioria das vezes, a hipervalorização dos saberes experienciais, a dissociação entre tempos e espaços de formação e trabalho e a desarticulação entre os projetos formativos das instituições de formação; integrando a formação como instrumento de gestão estratégica e de desenvolvimento organizacional.

Esse quadro tem assumido, segundo Dourado (2009), uma “tendência à banalização dos processos formativos, especialmente na formação de professores”, ao mesmo tempo em que se preconiza a ideia da qualificação como elemento fundamental para a melhoria da qualidade de ensino. Quanto à formação continuada, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reafirmou o discurso dessa formação como decisiva na conquista da melhoria do ensino ofertado pela Educação Básica. Nesse sentido, o plano sustenta o discurso de que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (PDE, 2007, p. 10).

Para tanto, recomenda que essa formação seja desenvolvida por meio da Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) instituída em 2004, que deverá coordenar e implementar os programas como o Pró- letramento e o Pnaic; priorizando as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização. O PDE sugere ainda que a formação continuada garanta um maior protagonismo dos docentes, privilegiando estudos e reflexões coletivas sobre a prática pedagógica, e as finalidades ficam subordinadas a uma perspectiva de melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno.

A institucionalização da Rede permitiu o desenvolvimento, em universidades, de uma gama variada de materiais didáticos, destinados aos professores em serviço, além de ações desenvolvidas nos Estados e Municípios através dos Centros de Pesquisa e

Desenvolvimento da Educação, parceiros na oferta de programas de formação continuada. Segundo Santos (2014), vemos emergir uma perspectiva de formação continuada que visa à melhoria da qualidade do ensino, sobretudo daqueles aspectos vinculados aos indicadores de desempenho que denotam fragilidades nas aprendizagens dos alunos. O foco da formação é, portanto, a aprendizagem do aluno, mas não qualquer aprendizagem e, sim aquela que garanta a aquisição de determinadas competências.

Assim, com o objetivo de promover a melhoria do ensino e da aprendizagem do educando, a Rede tem se pautado numa concepção de formação continuada orientada pela reflexão permanente na/sobre a prática pedagógica, pela instrumentalização teórico-prática do professor ou pela atualização de conteúdos curriculares e técnicas de ensino num processo de troca/compartilhamento de experiências.

Nessa direção, percebemos um elemento de contradição e mediação quanto ao desenvolvimento da formação continuada pela Rede, no que tange a oferta de cursos à distância, com a parceria dos Centros de Pesquisa e com ajuda de professores tutores. Emerge desse contexto a categoria Formação na perspectiva do multiplicador. Os professores recebem mais uma demanda e responsabilidade: serem os orientadores de estudo, tutores, mediadores, facilitadores do trabalho pedagógico e multiplicadores da formação continuada.

Nessa perspectiva, destacamos o professor multiplicador inserido no Pnaic, seja na função de orientador de estudos ou como professor alfabetizador na escola, como responsável pela dinâmica e implementação da política de formação continuada, implicando num movimento contraditório de supervalorização da prática e experiência pedagógica, que poderá contribuir para a fragilização da própria formação; na medida em que pode minimizar o conhecimento teórico e enredá-lo em questões imediatas do ensino e do cotidiano escolar, limitando o trabalho docente em sua totalidade.

Corroboramos para esse entendimento as análises de Santos (2014, p. 140):

Outro aspecto de contradição que observamos com relação à RNFC é a reafirmação de uma tendência de formação, que se desenvolve por meio de cursos a distância, com a ajuda de professores tutores. A tutoria é uma prática já bastante questionada no âmbito da formação docente, em virtude de alguns fatores. Em primeiro lugar, vale apontar que a presença de formadores na categoria de tutores parece negar ao professor da Educação Básica as mesmas condições de formação. Em segundo lugar, somos do entendimento de que o trabalho de tutoria, dependendo das condições em que se realiza, tem uma tendência que implicaria uma prática baseada na reprodução de determinados conhecimentos, o que imprimiria uma concepção de formação continuada de natureza mecanicista. E, em terceiro, destacamos que a presença do professor tutor contribui para a valorização do magistério, na medida em que esse

profissional não possui as mesmas condições de trabalho, salariais e funcionais que um professor titular/efetivo.

Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Professores – Anfope a formação continuada deve estar associada ao exercício profissional do magistério possibilitando atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que permitam ao professor, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas. Ao mesmo tempo deve ser capaz de fundamentar profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos políticopedagógicos das instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente de professor.

É necessário também que a formação continuada se torne um elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação, ao mesmo tempo em que seja garantido o direito do profissional da educação e do trabalhador da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (ANFOPE, 2004, p. 30).

Dessa forma, a formação continuada não deve ser de responsabilidade individual, mas sim numa dimensão da totalidade do trabalho docente, para se compreender o papel da educação na formação do homem e o papel do professor responsável por essa educação na escola. Por isso, Freitas (2007) afirma a importância de se estabelecer uma política global de formação dos professores, aliada às políticas de valorização desses profissionais, contemplando articulada e prioritariamente a formação inicial, continuada, condições de trabalho, salários e carreira.

A partir dessa afirmação, destacamos a categoria Formação e valorização docente. Cabe ressaltar que todas as reflexões sobre formação continuada desejada ou necessária para o exercício da profissão docente envolvem diretamente as reflexões sobre as condições de trabalho desse profissional, o que parece estar desarticulado nos documentos orientadores e de formação do PNAIC; pois os mesmos tratam da formação continuada, mas não abordam a questão do trabalho docente e as próprias condições de realização da proposta metodológica do PNAIC, desvinculando a formação da materialidade do trabalho docente, pois só as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade. Porém, no geral,

[...] as políticas de formação inicial e continuada de professores, instauradas pós-LDB distanciaram-se desse horizonte, na medida em que privilegiaram

políticas e práticas que concorreram para o fortalecimento de modelos neotecnicistas de formação, cuja ênfase recaiu na instrumentalização e no aligeiramento da formação do professor. No que tange às mudanças observadas no campo da valorização, essas ainda são bastante tímidas e indicam a emergência de ações políticas que valorizem a educação e a formação de professores, com rebatimento nas condições de trabalho. Embora o PDE tenha centrado seus argumentos na qualidade da Educação Básica e na inclusão social, as medidas adotadas pelo governo ainda estão distantes de propiciar uma política de valorização que combine formação, melhores condições de trabalho, carreira profissional e remuneração (SANTOS, 2014, p. 143).

A maior parte da formação continuada de professores é recente e sua organização sofreu influências, nas últimas décadas, de uma concepção de formação continuada baseada numa lógica de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento atualização dos conhecimentos do professor, as quais se cristalizaram numa prática formativa, cuja característica se pauta no seu caráter instrumental e de reflexão sobre a prática.

Outra percepção importante, diz respeito ao caráter de descontinuidade das práticas e dos programas de formação; que dificulta a materialização de uma concepção de formação continuada de forma organizada, sistêmica e historicamente construída. Essa descontinuidade contrapõe-se à ideia da formação como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas, em que o profissional se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional.

Assim, transfere-se para a formação continuada e para a reflexão sobre a prática, um caráter de solução para os problemas educacionais e também de melhoria da qualidade do ensino.

Como sinalizamos anteriormente, as práticas formativas vivenciadas nos dias atuais traduzem contradições que vão além dessas questões epistemológicas. De um lado temos novas proposições que ressaltam a importância da formação do professor reflexivo e investigador de sua prática, de outro a figura do docente multiprofissional com a intensificação das atividades laborais e a precarização das condições de trabalho, em decorrência das exigências postas pela sociedade contemporânea; e mais ainda, os contextos educacionais que, dadas as suas limitações, não apresentam as condições necessárias ao desenvolvimento de uma formação emancipadora. Além desses fatores, há ainda a situação desfavorável nos aspectos referentes à carreira docente e aos salários, que reforçam os resultados de determinadas condições históricas que favoreceram a materialização de práticas formativas precárias e flexibilizadas.

Em face do exposto, torna-se um desafio pensar numa concepção de formação, que toma o professor como protagonista dos projetos educativos, que buscam a reinvenção da escola e de suas práticas e de seu processo de formação, pode contribuir para explicitar as contradições de uma realidade socialmente construída, que, por um lado, apresenta discursos em torno da melhoria do ensino, da aprendizagem do aluno e da formação docente, mas por outro, comprime cada vez mais as condições necessárias à valorização do profissional do magistério e da educação. Por isso, a Anfope (2004) afirma a importância de uma política global de formação de professores que contemple desde a sua formação básica até as condições de trabalho e formação continuada, como espaço de construção, revisão, confronto e ampliação dos conhecimentos profissionais; além de ter como primordial a garantia de uma sólida formação teórica.

Nesse contexto, além da formação básica, as exigências da sociedade neoliberal passaram a requerer uma formação permanente do trabalhador, considerando a possibilidade de desatualização do conhecimento, os avanços científicos e tecnológicos e as mudanças sociais. Isso desencadeou a premissa de que o professor precisa de um processo permanente de formação, e até mesmo especializado quanto à alfabetização, com vistas à melhoria do aprendizado e do ensino. Há também o fato de que, mesmo que o acesso à escola tenha sido democratizado a partir da década de 1990, em muitas regiões do mundo, a qualidade da educação – e principalmente da alfabetização – não é suficiente para que se adquiram condições para continuar aprendendo. Além disso, segundo Gontijo (2014) a alfabetização é vista como um importante anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades sociais e de pobreza. Por isso mesmo, o aumento do analfabetismo e a não frequência à escola pelas crianças são considerados indicadores que expressam subdesenvolvimento e pobreza.

Neste novo cenário, destaca-se a necessidade dos/as professores/as alfabetizadores/as reconhecerem uma proposta mais ampla de alfabetização, com ações inovadoras, capazes de superar os obstáculos que têm limitado a plena alfabetização por grande parte das crianças; tornando o ensino mais eficaz e a aprendizagem mais significativa.

O PNAIC quer alfabetizar todas as crianças e, para isso, cabe aos professores planejarem suas ações pedagógicas, preocupando-se com todas as crianças igualmente, e produzindo estratégias que possam envolver o coletivo da sala de aula em todas as atividades, mesmo que os recursos e materiais precisem atender as necessidades individuais de algumas crianças por suas particularidades (CADERNO DE APRESENTAÇÃO PNAIC 2015, p. 29).

Destaca-se também a exigência de saberes que vão além dos conhecimentos de docência, o que indica a necessidade de aprendizagens específicas para quem assume a função de professor alfabetizador. Com base no exposto, podemos perceber a categoria Perfil alfabetizador, ou seja, um “tipo novo” de professor, cuja função se pautar nas referências da eficácia social e da competência para resolver os problemas e os desafios do cotidiano no Ciclo de Alfabetização.

Isso tudo, por sua vez, exige a formação dos professores alfabetizadores, num contexto de aperfeiçoamento dos saberes docentes e da alfabetização como prática social e apropriação cultural. E nessa perspectiva, a formação continuada do PNAIC reafirma esse Perfil Alfabetizador, sinalizando o professor alfabetizador como o problematizador e mediador das hipóteses das crianças; tendo para isso, conhecimento da realidade linguística dos alunos e sensibilidade aos seus problemas sociais e sendo seu papel criar condições pedagógicas para que a criança reelabore as suas hipóteses durante o processo de alfabetização. Conforme podemos observar quando no Manual PNAIC (2013, p.19) se afirma que “em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar.”

Diante disso se reconhece que existem competências alfabetizadoras e possuí-las passa então ser condição para que os professores alfabetizadores ensinem todos os seus alunos a ler e escrever. Não é possível ensinar a todos, quando não se sabe ensinar na diversidade e complexidade que se apresenta a maioria das séries iniciais. Diversidade de contextos, de saberes, de condições materiais, entre tantas outras. Obter sucesso no ensino apenas daqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto que oferece condições e favorece suas aprendizagens, parece algo irrelevante na atuação docente do professor alfabetizador.

Obter sucesso no ensino apenas daqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto que oferece condições e favorece suas aprendizagens, parece algo irrelevante na atuação docente do professor alfabetizador.

É preciso salientar que o valor atribuído à alfabetização, como fator essencial para a operação de mudanças na sociedade e nos indivíduos, não ajuda a romper com esse conceito, especialmente porque reedita as ideias neoliberais de que a alfabetização é elemento fundamental para o desenvolvimento das sociedades modernas e dessa forma indispensável para o desenvolvimento social e econômico, para a democratização política

e a cidadania, para a ampliação da consciência e da identidade; sem levar em conta que o analfabetismo é resultado dos processos de exclusão e de marginalização gerados por sociedades fundadas na exploração do trabalho e, portanto, dos seres humanos.

Disso decorre uma formação docente pautada na reflexão sobre a prática, na validação de experiências, na necessidade de formação continuada para suprir as necessidades do perfil alfabetizador e da alfabetização cultural e com ênfase no desenvolvimento de competências e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O professor torna-se, nesse contexto um colaborador efetivo das políticas de formação e dos padrões econômicos do capitalismo, transformando-se num profissional que executa tarefas para a criação de habilidades e competências necessárias para a atual sociedade do conhecimento. Portanto, é preciso redefinir as políticas de avaliação e de formação de professores, fundamentadas na análise e na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em todas suas dimensões, formas e práticas.

Assim, a formação continuada de professores não passa apenas pelo comprometimento de querer aprender e fazer, mas é preciso investimento em políticas nacionais que lhe assegurem o direito a esta formação; bem como incentivos, valorização da profissão, planos de carreira e salários e condições no âmbito escolar para desenvolvimento de seu planejamento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que desenvolvemos teve como objetivo analisar a formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (2013-2016) da rede municipal de ensino São Luís. Buscamos historicizar as concepções de formação continuada no processo de formação de professores no Brasil, analisando os elementos norteadores das políticas públicas de formação para professores alfabetizadores que se consolidaram no PNAIC.

Realizando um movimento dialético pautado nas categorias da totalidade e contradição, percebemos a partir da análise das categorias que emergem de nosso objeto de estudo, que a epistemologia da prática se constitui como a concepção norteadora da formação continuada do PNAIC; concepção esta que entende que o conhecimento decisivo para o professor não se encontra em livros ou teorias, mas no conhecimento tácito, isto é, aquele que se adquire ao longo da vida profissional. Nota-se ainda nos discursos a presença de elementos que se aproximam do que seria uma perspectiva neotecnista de formação, entendida nesses termos como a formação centrada na prevalência de uma racionalidade técnica, através de uma concepção “praticista” das ações docentes, com ênfase no discurso da melhoria da qualidade da educação e na responsabilização do professor para alfabetizar na idade certa. Percebemos assim, que a formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC se situa na lógica da “eficiência e da eficácia”.

A análise dos discursos defende a reflexão sobre a prática pedagógica como eixo estruturante da formação dos professores alfabetizadores.

A pesquisa também identificou que a perspectiva de formação continuada do PNAIC, valoriza a reflexão sobre a prática pedagógica, envolve assim, a figura do professor reflexivo que busca a partir da troca de experiências, reconstruir sua prática docente e assim possibilitar a melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos; destacando uma lógica de práticas individuais, pragmáticas e utilitárias. Desse modo, aproxima-se do modelo da Racionalidade Prática que, sob o manto do discurso segundo o qual a formação nesse modelo tem o propósito de ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática, acaba por esvaziar metodologicamente a ação do professor, visto que se centraliza nos conhecimentos tácitos da profissão.

Em face do exposto, destacamos a necessidade da formação continuada como um processo de valorização do profissional da educação que oportunize a construção da *práxis* através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. E que segundo Curado Silva (2016) possibilita ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, tomamos a epistemologia da *práxis* como teoria do conhecimento que pode oferecer elementos para uma proposição de formação continuada, que supere o Paradigma da Racionalidade Técnica, pois tem como eixo central o conhecer na prática social do sujeito-histórico professor, buscando a compreensão do real e a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.

Isto posto, propomos uma mudança paradigmática no PNAIC em que o modelo da Racionalidade Crítica possa oferecer a possibilidade de superação do Paradigma centrado da Racionalidade Prática, visto que é necessário uma perspectiva coloque em relevo a *práxis*, segundo a qual a educação é historicamente localizada, e seus princípios fundamentais encontram lar teórico na Dialética, em que **tudo se relaciona, tudo se transforma**.

Nesse sentido, nota-se que o nosso desafio continua sendo o de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.

Ao concluirmos esta pesquisa, percebemos a urgente necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la na constituição da profissão docente. Nesse sentido consideramos que a formação continuada terá valor para o professor se for estruturada como um processo evolutivo e qualitativo, na medida que contribua no avanço profissional do professor em termos de aprendizagem, novas posturas, capacidades e autonomia. Ou seja, ao professor, enquanto intelectual, cabe pensar a educação em sua relação intrínseca com a realidade concreta, local e global.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Cidália *et al.* Estudo de Caso. **Métodos de Investigação em Educação**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2007. Disponível em http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2018.
- ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANFOPE. **Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as instituições de Ensino Superior**. Documento Final do XXII Encontro Nacional. Brasília, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Caldart; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011
- AGUIAR, R.R.; CAMPOS, M.O.C.; GOOMES, I.F (org.). **Relatório do Comitê Cearense para eliminação do Analfabetismo Escolar**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará.
- BASTOS, Maria Helena C., (1997). **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. História da educação. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133., (1998).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 25 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. **Projeto básico: Mobilização pela qualidade da educação: PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2005.
- _____. BRASIL. MEC. SEB. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <http://oei.es/quipu/brasil/estatisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em 04 jun. 2016.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios 1992-2012**. Rio de Janeiro: IBGE 2012.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2009.
- _____. **Nota sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. Brasília DF: UnB, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró- letramento:** Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Formação de Professores: Fundamentos para o trabalho de tutoria – Fascículo do Tutor. Área de Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** Caderno de Orientações. Brasília, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do PACTO e define suas diretrizes gerais. DOU de 05 de julho de 2012.

_____. **Medida Provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e dá outras providências. DOU de 08 de novembro de 2012.

_____. **Portaria nº 1458 de 14 de dezembro de 2012.** Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. DOU de 18 de dezembro de 2012.117

_____. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. DOU de 27 de fevereiro de 2013.

_____. **Resolução nº 12 de 08 de maio de 2013.** Altera os dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. DOU de 08 de maio de 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Iria. **Notas sobre o currículo na formação de professores:** teoria e prática. UNB, 1992.

BIRDIN, Lawrence. **A análise de conteúdo.** Lisboa: edições 70, 1977.

CARRIJO, Volnei Pereira Viviane. **Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: _____ (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 51-68.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: CURADO SILVA, K.A.P.C.da; LIMONTA, S.V. (Org.) **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

CUNHA, Maria. Isabel. **Verbetes: formação inicial e formação continuada**. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006. p.354.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Articulação teoria e prática na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (org.). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortêz, 1987.

DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **Políticas e Gestão da Educação no Brasil – novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e histórica do tempo presente. In: VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus Henrique de Fera; MATA, Sérgio da (Orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

FIEMA, PDI 2020: Plano de Desenvolvimento Industrial do Maranhão, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Paz e Terra, 1997, p. 115-116.

FREITAS, L.C. **Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola básica (Anais da 6. CBE)**. Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e movimento dos educadores. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade, Campinas, v.24, n. 82, p.93-130.abril/ 2003.

GATTI, Bernadete A. **Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação - Anped, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba e ANDRÉ, Marli Eliza Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo:** da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC,1989.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** Rumo a pedagogia crítica da aprendizagem. Artes médicas. Porto Alegre, 1997.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Dourivan Camara Silva de; RAMOS Conceição de Maria Moura Nascimento. **O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Maranhão:** provocações e marcas de um percurso em andamento. In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto (Orgs.). São Luís: Café e lápis; EDUFMA,2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1947.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **Formação Continuada e Atualização Pedagógica:** uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para educação básica. Tese de doutorado, 2010. Disponível em: <<http://www.tedeabc.ufma.br/tesesedissertações>>, acesso em jan. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, George. **Sociologia**. Org. José Paulo Netto. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ática, 1992.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discurso e representação, ou de como os baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura antropológica**. Teoria e Pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural (Os pensadores), 2013.

_____. **Contribuição à crítica economia política**. 2.ed. São Paulo: expressão popular, 2008.

_____. **Grundisse**. São Paulo : Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELO, Adriana Almeida Sales de Melo. **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In THIOLENT, Michel J.M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5.ed. São Paulo : editora Polis , 1987.

MOACYR, Primitivo, (1936). A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, v. 1.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p.217- 33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento Profissional dos Professores**. In FORMOSINHO, J. (Coord.) Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Formação Continuada de Coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luís-MA**. Universidade Federal do Maranhão, 2005.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Formação continuada de professores no Programa São Luís Te quero Lendo e Escrevendo**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão, 2007.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Editora ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. A. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry; Colaboradores: José Augusto de Souza Peres et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Revista Educação. Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Recife: PPGE/UFPE, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas de educação.** São Luís, 2004.

SÃO LUÍS (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal - **Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015.** Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A nova LDB e a Política de Formação de professores: um passo à frente e dois atrás.** São Paulo, [1998?].

SELLTIZ, Claire et. al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais: medidas na pesquisa social.** São Paulo: EPU, 1987.

SIMÕES, Márcia Rigoldi. **O programa de educação continuada formação universitária (PEC) – Municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Articulação teoria e prática na formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In.: MOREIRA, A. F. et al (Orgs.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-90.

SCHEIB, Leda. **Políticas para a Formação dos Profissionais neste início de século: análise e perspectivas.** XXVI Reunião Anual da Anped. Poço de Caldas, 2003. Disponibilizado em CD –room.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Ática, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clasco; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação continuada em concepção crítico-reflexiva:** desafios aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2008.

ZEICHNER, K. M. A. **Formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1999

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ENSINO DE SÃO LUÍS: *uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC*”**. O objetivo geral da pesquisa *analisar a formação continuada de professores da rede municipal de São Luís por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC no triênio 2013-2016*.

Trata-se de pesquisa em nível de Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão.

AUTORIZO, tendo em vista o exposto, o pesquisador JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA a proceder com a referida pesquisa.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

São Luís, ____ de _____ de 2018.

Pesquisador responsável
Jerry Wendell Rocha Salazar

Professora Dra Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande
Orientadora da pesquisa

Campus Universitário do Bacanga
Av. dos Portugueses, 1966 – 65080-805 - São Luís – MA - Fone: (98) 3301-8660 – Site:
www.educacao.ufma.br – E-mail: meducacao@ufma.br

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES E PROFESSORES PARTICIPANTES
DO PNAIC ENTRE 2013-2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Prezado/a Professor/a,

O presente questionário tem por objetivo compreender a concepção de Formação Continuada de Professores ofertada pelo PNAIC aos professores rede municipal de São Luís, para o desenvolvimento do trabalho: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ENSINO DE SÃO LUÍS: uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC”. Ressaltamos a importância da sua colaboração para o êxito desse trabalho.

1. Identificação (opcional):

Nome de professor: _____

Nome da escola que leciona: _____

Turno que leciona com maior carga horária: _____

Endereço da escola: _____

2. Caracterização:

2.1 Sexo: () Masculino () Feminino

2.2 Faixa etária

- | | |
|------------------|----------------------|
| () 20 a 25 anos | () 26 a 30 anos |
| () 31 a 35 anos | () 35 a 40 anos |
| () 41 a 45 anos | () 46 a 50 anos |
| () 51 a 55 anos | () Acima de 56 anos |

3 Dados profissionais

Formação: _____

Graduação : _____

Ano: _____

Instituição: _____

3.1 Pós-Graduação

- () Especialização
() Mestrado
() Doutorado

Descrição do curso de pós-graduação _____

Tempo de Magistério na Educação Básica (Em anos) _____

Tempo de Magistério no 3º ano do Ensino Fundamental _____

Durante quanto tempo você participou de Formação Continuada por meio do PNAIC? Em que ano (s)?

4. Vínculo Profissional atual na Prefeitura de São Luís

() Efetivo () Efetivo em estágio probatório () Contrato () Outros

5. Há quanto tempo você exerce esse vínculo na Prefeitura Municipal de São Luís?

6. Carga horária de trabalho

() 40h () 20h () 30h () Outras. Quantas horas? _____

7. É filiado a algum sindicato, partido político, ONGs ou grupo religioso? Quais? Participa com que frequência? _____

8. Você aceita participar das etapas seguintes desta pesquisa, a saber- a entrevista.

() Sim () Não

Caso negativo, por quê? _____

9. O que é Formação Continuada para você?

10. O PNAIC contribuiu, auxiliou, ampliou a sua formação docente? De que maneira?

11. Em quais condições e como ocorreram os encontros de formação no âmbito do PNAIC? (Compreender as condições objetivas e materiais do PNAIC em São Luís)

12. Quais as suas principais motivações para participar das formações do PNAIC?

13. Os seus objetivos foram contemplados ao longo do período de formação? Com base em que evidências?

14. Um dos principais eixos do PNAIC é a Formação Continuada. Você poderia pontuar duas características importantes do PNAIC que tenham contribuído para a sua formação?

15. Você enquanto professor participante do PNAIC, quais críticas você faria ao programa?

APÊNDICE C- INSTRUMENTO 2- QUESTIONÁRIO APLICADO AO FORMADOR REGIONAL E ESTADUAL, À COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO E AO FORMADOR (A) LOCAL E ESTADUAL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

1. Identificação (opcional):

Nome de professor: _____

Nome da escola que leciona: _____

Turno que leciona com maior carga horária: _____

Endereço da escola: _____

2 Caracterização:

2.1 Sexo: () Masculino () Feminino

2.2 Faixa etária

- () 20 a 25 anos () 26 a 30 anos
() 31 a 35 anos () 35 a 40 anos
() 41 a 45 anos () 46 a 50 anos
() 51 a 55 anos () Acima de 56 anos

3 Dados profissionais

Formação: _____

Graduação: _____

Ano: _____

Instituição: _____

3.1 Pós-Graduação

- () Especialização
() Mestrado
() Doutorado

4 Roteiro da entrevista

- 4.1 O que é formação continuada para você?
4.2 Quais as suas principais motivações para participar das formações do PNAIC?
4.3 O que você considera relevante de ser vivenciado pelos professores/as durante o processo de formação continuada?
4.4 Você enquanto participante do PNAIC (formador local, formador regional, coordenador local, coordenador regional), quais críticas faria ao programa?
4.5 Quais resultados você observa o PNAIC ter alcançado? Que desafios você poderia destacar acerca das condições materiais e institucionais de implementação do PNAIC em São Luís?
4.6 Na sua opinião, como os professores compreendem os momentos de Formação do PNAIC

Campus Universitário do Bacanga
Av. dos Portugueses, 1966 – 65080-805 - São Luís – MA - Fone: (98) 3301-8660 – Site:
www.educacao.ufma.br – E-mail: meducacao@ufma.br

APÊNDICE E- CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À COORDENAÇÃO DO CEFECENTRO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR-SEMED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO

Prezada Senhora Coordenadora do CENTRO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR-SEMED

Declaramos, para os devidos fins que o Sr. **JERRY WENDELL ROCHA SALAZAR** é aluno regularmente matriculado no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, sob o número **2016106265**. Sua pesquisa busca analisar a formação continuada de professores na rede de ensino de São Luís, para tal, pedimos sua colaboração:

Solicitamos dados concernentes à caracterização estrutural e pedagógica do CEFECENTRO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, a saber: cursos de formação continuada de professores/as e os temas tratados nas formações em questão no período de 2013-2016 (destaque somente as principais); atas de reuniões nesse período ou em parte dele

São Luís-MA, de de 2018.

Professora Doutora Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Campus Universitário do Bacanga
Av. dos Portugueses, 1966 – 65080-805 - São Luís – MA - Fone: (98) 3301-8660 – Site:
www.educacao.ufma.br – E-mail: meducacao@ufma.br

ANEXOS

ANEXO I- Parecer técnico de viabilidade da pesquisa concedido pela SEMED-São Luís



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO –SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO

MEMO Nº 010/2018-SAEF

São Luís, 05 de fevereiro de 2018

Da: Superintendência de Área de Ensino Fundamental –SAEF

Para: Universidade Federal do Maranhão –UFMA

Assunto: Autorização para pesquisa na Rede Pública de Ensino de São Luís.

Senhora Coordenadora,

Consideramos o Parecer Técnico sobre a viabilidade da pesquisa “ Formação Continuada de Professores na Rede de Ensino de São Luís: uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/UFMA-SEMED, do mestrando Jerry Wendell Rocha Salazar, somos favoráveis à pesquisa conforme explicitado nos objetivos geral e específicos do projeto e contamos com os resultados do referido estudo para subsidiar a Política da Rede Municipal de Ensino “Educar +: juntos no Direito de Aprender, conforme aduz a coordenação local do Programa PNAIC, São Luís, em seu parecer.

Atenciosamente,

Arsênia P. de Sousa M. Formiga

ANEXO II

PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DOU de 05/07/2012 (nº 129, Seção 1, pág. 22)

Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

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

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

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

Parágrafo único - Suprimido

Parágrafo único - A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 2º - Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

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

II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

Parágrafo único - A pactuação referida no parágrafo único do art. 1º é condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto.

Art. 3º - A adesão às referidas ações será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 4º - Os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para implementação dos mesmos.

Art. 5º - As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Art. 6º - As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social.

Art. 7º - O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

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

§ 1º - Suprimido.

§ 2º - Suprimido.

§ 3º - Suprimido.

Parágrafo único - O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 8º - 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;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Art. 9º - O eixo avaliação caracteriza-se por:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo Inep, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo Inep, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep.

Art. 10 - O eixo gestão, controle e mobilização social caracteriza-se por:

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

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), do FNDE, do Inep, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da Undime no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

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

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

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

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

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

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.

Art. 11 - Caberá ao MEC:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;

III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão.

Art. 12 - Caberá às IES:

I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;

II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;

III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;

IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;

V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.

Art. 13 - Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo Inep;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

VI - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;

VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria;

X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Art. 14 - Caberá aos Municípios:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo Inep;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;

VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;

IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Art. 15 - O MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

Art. 16 - Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO IV

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 586, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2012

Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º Esta Medida Provisória dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas.

Art. 2º O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e ocorrerá por meio de:

I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores; e

II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

§ 1º O apoio financeiro de que trata o inciso I do caput contemplará a concessão de bolsas para profissionais da educação, conforme categorias e parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas.

§ 2º O apoio financeiro de que trata o inciso II do caput será efetivado na forma estabelecida nos arts. 22 a 29 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 3º Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre:

I - assistência técnica a ser ofertada pela União no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - atividades a serem implementadas para alcançar os objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; e

III - metas que integrarão o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Art. 4º A Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º

.....

e) prestar assistência técnica e financeira, conforme disponibilidade de dotações orçamentárias, para aperfeiçoar o processo de aprendizagem na educação básica pública, por meio da melhoria da estrutura física ou pedagógica das escolas;

f) operacionalizar programas de financiamento estudantil.

.....

§ 5º A assistência técnica de que trata a alínea "e" ocorrerá pela disponibilização de bens, materiais pedagógicos e capacitação aos sistemas de ensino e de gestão dos programas educacionais, ou pela disponibilização de instrumentos administrativos que promovam a eficiência na execução das ações e projetos educacionais.

§ 6º A assistência financeira de que trata a alínea "e" ocorrerá por meio de:

I - transferência de recursos para execução das ações pelos entes federados, por suas redes de ensino ou por unidades executoras e demais entidades que desenvolvam atividades educacionais, conforme legislação orçamentária; e

II - concessão de bolsas, ressarcimento de despesas e outros mecanismos de incentivo e reconhecimento ao desenvolvimento da educação básica pública, à formação e à capacitação dos agentes públicos vinculados à educação ou à execução dos programas educacionais.

§ 7º A prestação de assistência técnica e financeira referida nos §§ 5º e 6º será regulamentada pelo Conselho Deliberativo do FNDE." (NR)

"Art. 7º A implementação das ações educacionais a cargo do FNDE será regulamentada por seu Conselho Deliberativo, órgão de deliberação superior, cuja composição e forma de funcionamento constarão de sua estrutura regimental.

....." (NR)

Art. 5º A Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 2º

§ 6º No âmbito de programas de cooperação internacional, a CAPES poderá conceder no Brasil e no exterior, bolsas a estudantes, pesquisadores e professores estrangeiros, vinculados a projetos desenvolvidos por instituições públicas de ensino superior brasileiras e estrangeiras associadas, visando a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para educação básica e superior e a internacionalização da produção científica e tecnológica do Brasil." (NR)

Art. 6º Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de novembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

Aloizio Mercadante

Miriam Belchior

ANEXO V**PORTARIA Nº 1.458, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012****DOU de 18/12/2012 (nº 243, Seção 1, pág. 15)**

Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição, e art. 2º, § 1º da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, resolve:

Art. 1º - A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

Art. 2º - A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de:

I - duzentas horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo; e

II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os professores alfabetizadores.

Art. 3º - A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras definidas pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

§ 1º - Os recursos para realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores serão alocados diretamente no orçamento das instituições de ensino superior (IES) ou transferidos por meio de descentralizações, convênios ou outras formas de transferência.

§ 2º - As IES utilizarão os recursos referidos no parágrafo anterior exclusivamente para a implementação das atividades necessárias à Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, podendo aplicá-los, dentre outras, nas seguintes finalidades: aquisição de equipamentos; material de consumo; contratação de serviços; pagamento de diárias e passagens; e apoio técnico.

§ 3º - A equipe docente das IES formadoras, os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, enquanto atuarem na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores poderão receber bolsas, na forma e valores definidos em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 4º - A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas para as seguintes funções:

I - coordenador-geral da IES;

II - coordenador-adjunto junto à IES;

III - supervisor junto à IES;

IV - formador junto à IES;

V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;

VI - orientador de estudo; e

VII - professor alfabetizador.

§ 1º - Suprimido.

§ 2º - Suprimido.

Art. 5º - O coordenador-geral da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores deverá ser indicado pelo dirigente máximo da IES, que o escolherá, prioritariamente, dentre aqueles que atendam aos seguintes requisitos cumulativos:

I - ser professor efetivo da IES;

II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; e

III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Parágrafo único - O coordenador-geral deverá encaminhar ao gestor nacional da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Secretaria de Educação Básica/MEC, por intermédio dos sistemas disponibilizados pelo MEC, cópia de seu Termo de Compromisso de Bolsista, devidamente assinada e homologada pelo dirigente máximo da IES, e do instrumento comprobatório da sua designação.

Art. 6º - O coordenador-adjunto será indicado pelo coordenador-geral da Formação na IES, devendo ser selecionado dentre os que reúnam, no mínimo, os seguintes requisitos cumulativos:

I - ser professor efetivo de instituição de ensino superior;

II - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; e

III - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

§ 1º - A indicação do coordenador-adjunto deverá ser homologada pelo dirigente máximo da IES, em seu Termo de Compromisso.

§ 2º - As IES responsáveis pela realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores em mais de uma unidade da federação poderão indicar até um coordenador-adjunto para cada estado de atuação.

Art. 7º - Os supervisores serão escolhidos em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; e

II - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

Parágrafo único - Caso já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica, o supervisor selecionado, ainda que não possa acumular o recebimento de bolsa em mais do que um deles, poderá assumir esta função, desde que não haja qualquer comprometimento ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos de sua jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

Art. 8º - Os formadores serão selecionados pelo coordenador-geral da IES, em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores;

II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos;

III - ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; e

IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação.

Art. 9º - O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios será indicado pela respectiva secretaria de educação e deverá ser selecionado, preferencialmente, dentre aqueles que atendam às seguintes características cumulativas:

I - ser servidor efetivo da secretaria de educação;

II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;

III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;

IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; e

V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

§ 1º - É vedada a designação de qualquer dirigente da educação do estado, do Distrito Federal ou do município para atuar como coordenador das ações do Pacto.

§ 2º - Na hipótese de a secretaria não conseguir selecionar um profissional com o perfil requerido ou com disponibilidade para assumir a coordenação das ações do Pacto entre os servidores de seu quadro efetivo, poderá, excepcionalmente, indicar profissional contratado ou com vínculo de trabalho temporário.

§ 3º - Caso o coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica, não poderá acumular o recebimento de bolsa em mais do que um dos programas, mas poderá assumir a função, desde que não haja qualquer comprometimento ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos da jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

§ 4º - O atendimento aos requisitos estabelecidos no caput e nos §§ 1º, 2º e 3º deste artigo é de responsabilidade de cada ente federativo, podendo o MEC, o FNDE ou os órgãos de controle do Governo Federal, a qualquer tempo, solicitar esclarecimentos ou documentos comprobatórios do cumprimento de tais requisitos.

Art. 10 - Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

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

II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e

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

§ 1º - Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento do cadastramento, na seleção dos orientadores de estudo a secretaria de educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:

I - ser profissional do magistério efetivo da rede;

II - ser formado em pedagogia ou ter licenciatura; e

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

§ 2º - Os coordenadores pedagógicos só poderão participar da Formação, na condição de professores, alfabetizadores e receber a respectiva bolsa de estudo se atenderem aos seguintes requisitos cumulativos:

I - lecionar em turmas do 1º, 2º, 3º ano ou em turmas multisseriadas formadas por alunos desses anos; e

II - constar do Censo Escolar disponível no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores da Formação do qual participará.

§ 3º - Os requisitos previstos no caput e nos §§ 1º e 2º deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) orientador(a) de estudo no ato da matrícula na IES responsável pela Formação.

Art. 11 - O orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas.

§ 1º - O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:

I - deixar de cumprir os requisitos previstos no art. 10 desta Portaria; ou

II - por solicitação do próprio orientador de estudo.

§ 2º - Em caso de substituição de orientador de estudo, o coordenador das ações do Pacto no estado ou município deverá encaminhar documento que a justifique à IES formadora.

§ 3º - Em caso de substituição do orientador de estudo, a IES formadora realizará a formação necessária para o seu substituto, visando compensar a ausência nos encontros formativos anteriores.

Art. 12 - Revoga-se o parágrafo único do art. 7º da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.

Art. 13 - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES