

RAYANA SILVEIRA SOUZA LONGHIN LOURENÇO

A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC



ARARAQUARA – S.P

2020

RAYANA SILVEIRA SOUZA LONGHIN LOURENÇO

A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP – Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

ARARAQUARA – S.P
2020

L892p

Lourenço, Rayana Silveira Souza Longhin

A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC / Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço. -- Araraquara, 2020
251 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

1. Formação Continuada de Professores. 2. Formação em Serviço.
3. PNAIC. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAYANA SILVEIRA SOUZA LONGHIN LOURENÇO

A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC

Exemplar apresentado ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Data da defesa: 10 / 11 / 2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: **Prof.^a Dra. Flávia Graziela Moreira Passalacqua**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: **Prof.^a Dra. Márcia Regina Onofre**
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: **Prof.^a Dra. Sheylla Chediak**
Instituto Federal de Rondônia - IFRO

Membro Titular: **Prof.^a Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida**
Fundação Carlos Chagas - FCC

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Agradeço por todos os Professores que tive, por terem me dado a certeza que a Educação é o Caminho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente tese tem como principal objetivo realizar uma análise sobre o potencial formativo dos últimos Programas oficiais de Formação em Serviço destinados aos professores da Educação Básica. Parte-se da hipótese de que apesar dos avanços nas políticas e nas práticas de formação do professorado, os programas até o momento instituídos não cumprem os objetivos aos quais se destinam, notadamente pelos descompassos entre o que é proposto na Formação em Serviço e o desenvolvimento das ações realizadas em seu processo. O Programa central, objeto desta pesquisa, foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado pelo Governo Federal de 2012 a 2017 e destinado aos professores alfabetizadores. Eleger o conjunto de dados provenientes das ações do PNAIC como *corpus* da presente pesquisa se justifica por ele representar, na atualidade, uma iniciativa estratégica no âmbito das políticas de Formação Continuada de Professores com ampla abrangência e significativa adesão dos sistemas de oferta da Educação Básica. A fundamentação teórica deste trabalho baseou-se nas contribuições de estudiosos do campo da Formação Continuada em Serviço de Professores, os quais defendem o estabelecimento da formação docente no interior das escolas, através do levantamento das necessidades formativas dos professores, das demandas institucionais locais, da valorização dos saberes experienciais e do fortalecimento da relação entre teoria e prática. Desse modo, a análise empreendida foi desenvolvida sob a luz dos referidos princípios, propondo-se a verificar se as características do PNAIC, assim como dos demais programas que o precederam (GESTAR I; PROFA; PRALER; Programa Letra e Vida; GESTAR II; Proinfantil; Pró-Letramento; Programa Ler e Escrever; e PARFOR), mostravam-se alinhadas à perspectiva assumida pelo referencial. Para tanto, recorreu-se à realização de um estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa, com sistematização e análise da produção acadêmica do estado de São Paulo, no que diz respeito às práticas de Formação Continuada de professores realizadas nos últimos anos pelo PNAIC. Os dados suscitados foram submetidos à Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), e compilados em categorias empíricas, conforme a problemática das ações formativas investigadas. Na busca por caminhos que indicassem a validade de sua implementação, a análise em questão evidenciou que apesar dos esforços empreendidos, as políticas e os projetos formativos recentes, e mais especificamente o PNAIC, revelaram dificuldade em promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem, e de estabelecer a compatibilidade entre as premissas do Programa e a efetividade dos processos formativos geridos. Destarte, a pesquisa descortina que a somatória de ações oferecidas não resultaram na obtenção de resultados necessariamente promissores para a prática docente e infere-se que, embora tenhamos orientações profícuas advindas da literatura sobre como viabilizar uma formação efetiva no interior das instituições escolares, as falhas na operacionalização muitas vezes comprometem o processo formativo e limitam a possibilidade de mudança nas concepções e nas práticas dos professores participantes.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Formação em Serviço. PNAIC.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to perform an analysis on the formative potential of the latest official Programs of Training in Service for basic education teachers. It is hypothesized that despite advances in teacher training policies and practices, the programs currently instituted do not meet the objectives to which they are intended, nodded by the missteps between what is proposed in Training in Service and the development of the actions carried out in their process. The central program, the object of this research, was the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implemented by the Federal Government from 2012 to 2017 and aimed at literacy teachers. Electing the data set from the actions of the PNAIC as a *corpus* of this research is justified by the current representing a strategic initiative within the scope of continuing teacher education policies with wide scope and significative the support of basic education supply systems. The theoretical foundation of this work was based on the contributions of scholars in the field of Continuing Education in Teaching Service, who defend the establishment of teacher training within schools, through the survey of the training needs of teachers, local institutional demands, the valorization of experiential knowledge and the strengthening of the relationship between theory and practice. Thus, the analysis undertaken was developed in the light of these principles, proposing to verify whether the characteristics of the PNAIC, as well as the other programs that preceded it (GESTAR I; PROFA; PRALER; Programa Letra e Vida; GESTAR II; Proinfantil; Pró-Letramento; Programa Ler e Escrever; and PARFOR), were aligned with the perspective assumed by the reference. Therefore, we used a bibliographic and documentary study of qualitative approach, with systematization and analysis of the academic production of the state of São Paulo, with regard to the practices of Continuing Teacher Education carried out in recent years by the PNAIC. The data raised were submitted to Content Analysis by Bardin (2011), and compiled into empirical categories, according to the problem of the formative actions investigated. In the search for paths that indicate the validity of its implementation, the analysis in question showed that despite the efforts made, the recent policies and formative projects, and more specifically the PNAIC, revealed difficulty in promoting improvements in the teaching and learning process, and to establish the compatibility between the premises of the program and the effectiveness of the managed formative processes. Thus, the research reveals that the sum of actions offered did not result in obtaining necessarily promising results for teaching practice and it is inferable that, although we have fruitful guidelines from the literature on how to enable effective training within school institutions, failures in operationalization often compromise the formative process and limit the possibility of change in the conceptions and practices of the participating teachers.

Keywords: Continuing Teacher Training. Training in Service. PNAIC.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de Trabalhos analisados conforme ano de publicação	120
Gráfico 2	Porcentagem de trabalhos analisados sobre o PNAIC conforme grau acadêmico	124
Gráfico 3	Subdivisão das publicações por IES: Públicas e Privadas	126
Gráfico 4	Frequência dos Fatores Facilitadores	137
Gráfico 5	Frequência dos Fatores Dificultadores	138
Gráfico 6	Frequência das unidades de registro para composição das categorias dos Aspectos Facilitadores do PNAIC	141
Gráfico 7	Frequência dos Aspectos Facilitadores	141
Gráfico 8	Frequência das unidades de registro para composição das categorias dos Aspectos Dificultadores do PNAIC	186
Gráfico 9	Frequência dos Aspectos Dificultadores	186
Gráfico 10	Comparativo das unidades de registro dos aspectos facilitadores e dificultadores do PNAIC	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Termos empregados para nomear a Formação Continuada de professores nos últimos anos	38
Quadro 2	Paradigmas de formação apresentados por Eraut (1987)	45
Quadro 3	Modelos de formação apresentados por Ferry (1987)	46
Quadro 4	Modelos de Formação Continuada apresentados por Nóvoa (1991)	47
Quadro 5	Modelos de Formação Continuada apresentados por Demailly (1992)	48
Quadro 6	Modelos de Formação Continuada apresentados por Imbernón (2016)	49
Quadro 7	Comparativo do Público alvo dos últimos programas de Formação Continuada	78
Quadro 8	Comparativo dos Objetivos dos últimos programas de Formação Continuada	79
Quadro 9	Comparativo das Ações integrantes dos últimos Programas de Formação Continuada	80
Quadro 10	Estratégias da Meta 5 do Plano Nacional de Educação	91
Quadro 11	Documentos oficiais que orientaram a implementação do PNAIC	92
Quadro 12	Valores das Bolsas do PNAIC em 2013	94
Quadro 13	Valores das Bolsas do PNAIC em 2017	95
Quadro 14	Temas e Carga Horária de Formação do PNAIC (2013 – 2017)	98
Quadro 15	Estruturação da Avaliação Mensal do PNAIC	104
Quadro 16	Atribuições dos participantes do PNAIC	105
Quadro 17	Mudanças na Estrutura e Gestão do PNAIC	107
Quadro 18	Os quatro eixos de atuação do PNAIC	108
Quadro 19	Materiais do PNAIC	110
Quadro 20	Os princípios gerais da Formação Continuada no PNAIC	114
Quadro 21	Informações Gerais das Teses e Dissertações analisadas sobre o PNAIC	121

Quadro 22	Objetivos das Pesquisas	127
Quadro 23	Instrumentos utilizados nas Pesquisas sobre o PNAIC	130
Quadro 24	Temática e Categorias de análise	136
Quadro 25	Estrutura das unidades de registro	137
Quadro 26	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos facilitadores dos Materiais Formativos do PNAIC	144
Quadro 27	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos facilitadores da Aplicabilidade Prática do PNAIC	154
Quadro 28	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos facilitadores da Estrutura do PNAIC	166
Quadro 29	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos facilitadores do Curso PNAIC	170
Quadro 30	Síntese dos pontos facilitadores do Curso PNAIC de acordo com as pesquisas analisadas	171
Quadro 31	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos facilitadores dos Participantes do PNAIC	176
Quadro 32	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos facilitadores dos Formadores do PNAIC	181
Quadro 33	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos dificultadores da Estrutura do PNAIC	187
Quadro 34	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos dificultadores de compreensão do papel dos Participantes do PNAIC	200
Quadro 35	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos dificultadores dos Materiais Formativos do PNAIC	209
Quadro 36	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos dificultadores das formações do PNAIC	214
Quadro 37	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos dificultadores dos Formadores do PNAIC	218
Quadro 38	Síntese das unidades de registro referentes aos pontos dificultadores do Curso PNAIC	223
Quadro 39	Comparativo entre os Princípios da Formação Continuada em Serviço e os Principais erros dos Programas Formativos	236
Quadro 40	Anexo 1: Quadro Síntese das Teses e Dissertações	251

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados de atendimento do PNAIC (2013 – 2017)	93
Tabela 2	Dados de atendimento do PNAIC (2013 – 2014) no estado de São Paulo	96
Tabela 3	Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização: Níveis insuficientes em Leitura, Escrita e Matemática	102
Tabela 4	Níveis de proficiência em Leitura – 2014 e 2016	103
Tabela 5	Total de Dissertações e Teses analisadas sobre o PNAIC conforme ano de publicação (2013 – 2018) no estado de São Paulo	119
Tabela 6	Quantitativo de trabalhos analisados sobre o PNAIC conforme grau acadêmico	124
Tabela 7	Quantitativo de trabalhos analisados sobre o PNAIC conforme IE	125
Tabela 8	Quantitativo de trabalhos sobre o PNAIC conforme temáticas abordadas	126
Tabela 9	Quantitativo dos Instrumentos das Pesquisas	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOT-P	Departamento de Orientação Técnica Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OR	Orientadores de Estudo
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
A pesquisadora.....	13
Encontro com o tema.....	15
Definição do problema da pesquisa.....	16
Objetivos.....	19
Justificativa.....	21
Metodologia.....	22
Constituição da tese.....	23
1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	25
1.1 Resgate histórico e político da Formação Continuada de Professores no Brasil e no mundo.....	26
1.2 A Pluralidade dos termos empregados para caracterizar a Formação Continuada de Professores nos últimos anos.....	37
1.3 Modelos e Paradigmas da Formação Continuada de Professores.....	44
1.4 Síntese do consenso teórico dos limites e das possibilidades da Formação Continuada de Professores.....	50
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES.....	57
2.1 As novas tendências e espaços de Formação Continuada: a defesa da escola como <i>locus</i> formativo.....	57
2.2 A Legislação da Política Nacional de Formação de Professores.....	68
3. OS PROGRAMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: OS PRECURSORES DO PNAIC.....	75
3.1 Aspectos políticos e pedagógicos dos mais recentes Programas de Formação Continuada de Professores.....	76
3.2 Os Programas anteriores e o PNAIC.....	83
4. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	84
4.1 Surgimento do PNAIC.....	84
4.2 Base Legal do PNAIC.....	89
4.3 Estrutura do PNAIC.....	93
4.3.1 Organização da Formação.....	97
4.3.2 Avaliação do PNAIC.....	100
4.3.3 Gestão do PNAIC.....	104
4.4 Eixos de Atuação do PNAIC.....	108
4.4.1 O PNAIC e a Formação Continuada de Professores.....	111

5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	118
5.1 Da seleção dos estudos ao tratamento dos dados.....	119
5.2 Tratamento dos Dados: das categorias de análise aos resultados obtidos.....	133
6. RESULTADOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: do proposto ao almejado.....	139
6.1 Os Aspectos Facilitadores do PNAIC como Formação Continuada à luz dos estudos analisados.....	139
6.1.1 Aspectos Facilitadores dos Materiais Formativos.....	142
6.1.2 Aspectos Facilitadores da Aplicabilidade da Formação.....	153
6.1.3 Aspectos Facilitadores da Estrutura do PNAIC.....	165
6.1.4 Aspectos Facilitadores de Formação do Curso.....	169
6.1.5 Aspectos Facilitadores dos Participantes.....	175
6.1.6 Aspectos Facilitadores dos Formadores.....	180
6.2 Os Aspectos Dificultadores do PNAIC como Formação Continuada à luz dos estudos analisados.....	184
6.2.1 Aspectos Dificultadores da Estrutura do PNAIC.....	187
6.2.2 Aspectos Dificultadores dos Participantes.....	200
6.2.3 Aspectos Dificultadores dos Materiais Formativos.....	209
6.2.4 Aspectos Dificultadores da Aplicabilidade da Formação.....	213
6.2.5 Aspectos Dificultadores dos Formadores.....	218
6.2.6 Aspectos Dificultadores de Formação do Curso.....	223
7. CONCLUSÕES.....	226
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS.....	239
ANEXOS.....	250
Anexo 1: Quadro Síntese das Teses e Dissertações.....	251

APRESENTAÇÃO

A pesquisadora

As reflexões aqui empreendidas foram formuladas a partir da perspectiva de quem sempre esteve na escola pública – seja como aluna, como professora e como pesquisadora. Considerando isso, busquei exprimir, no decorrer deste trabalho, as percepções e inquietudes existentes em cada uma dessas óticas.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida privilegiando o lugar que ocupo atualmente: o de professora de Educação Básica do setor público brasileiro. Tal posição me permite afirmar que certas críticas dos docentes são legítimas, que ocasionais resistências, por vezes, mostram-se necessárias, que os contratempos são frequentes e que as fragilidades da educação pública são inúmeras. Contudo, me permite dizer também que há gratificação e recompensa nesta posição ocupada e essas se encontram no empenho necessário para a articulação do processo de ensino e aprendizagem e, também, no instante em que os alunos vivenciam o poder transformador do conhecimento. Por tais contradições, é possível perceber a complexidade do exercício da docência no Brasil – trabalho que engloba, igualmente, percalços e maravilhas.

Portanto, por me preocupar fundamentalmente com a qualidade da aprendizagem dos alunos, assim como com o alcance de suas plenas potencialidades, me aflijo com o início deste processo: a Formação dos Professores. No entanto, considerando a realidade docente cotidiana tão mutável e desafiadora, passo a me inquietar, por sua vez, com a promoção e qualidade das práticas de Formação Continuada.

Tal temática sempre me despertou grande interesse, pois os dilemas sentidos pelos educadores, por serem diários, exigem o oferecimento de uma Formação Continuada que, efetivamente, os fortaleçam na construção ou validação de seus conhecimentos e no desenvolvimento das competências necessárias para lidar com um ambiente escolar em constante transformação. Em outras palavras, a qualidade dessa prática contribui para a eficácia do ensino e, conseqüentemente, do processo educativo.

Nesse sentido, considero importante resgatar que minhas primeiras experiências de ensino ocorreram no decurso da graduação em Pedagogia, por meio da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual pude vivenciar o maravilhoso desafio de planejar e desenvolver atividades em escolas de Educação Básica, correlacionando a todo momento, teoria e prática.

Concluída a graduação, ingressei no Mestrado em Educação Escolar, desenvolvendo um estudo que revelou as práticas ineficazes ocorridas nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dentro das instituições escolares. Como resultado da pesquisa foi apontado o distanciamento dessas reuniões como espaços formativos privilegiados nas escolas, pois embora elas tenham legalmente o potencial de oportunizar a reflexão coletiva sobre os processos e problemas educacionais, a maneira como o HTPC foi realizado nas instituições investigadas, pouco colaborou para que o isolamento vivido pelos professores fosse minimizado e para que mudanças significativas na prática docente pudessem ter ocorrido, principalmente por não oportunizar que os professores refletissem sobre sua prática e assumissem posturas diferenciadas frente aos desafios que enfrentavam. Nessa perspectiva, foi possível depreender que a operacionalização das reuniões de HTPC observadas mostraram-se insuficientes para que pudessem possibilitar contribuições significativas ao desenvolvimento profissional docente e ao processo de ensino-aprendizagem.

Desde então, venho lecionando para o Ensino Fundamental em uma rede municipal, e aprendendo muito mais do que ensinando. Aprendendo diariamente com os meus alunos, mas também com as mais diversas situações, nas quais dilemas e entraves surgem a todo momento. No entanto, aprendo, principalmente, com meus pares, aqueles que me motivam e me ensinam o caminho das pedras. Aqueles que não se acomodam frente à estabilidade da carreira e não deixam de se autoavaliar e melhorar, em uma busca diária por oferecer situações promotoras de um ensino significativo e transformador para seus alunos. Felizmente, tenho a oportunidade de conviver com muitos desses profissionais, o que me faz acreditar que ainda há esperança na Educação e que ela pode ser, para todos os alunos, de todas as escolas, tão transformadora quanto tem sido para mim.

E é por essa razão que, no desenvolvimento da presente tese de Doutorado em Educação Escolar, a empatia pelo corpo docente se manteve presente. Nesta tese, não há culpabilização ou vitimização dos educadores – muito pelo contrário, parte-se da perspectiva de valorização e de profissionalização docente, acreditando de forma enfática que, mesmo com o isolamento profissional intrínseco à profissão do professor, existe em cada sala de aula um profissional que realiza sua função da melhor maneira que sua formação é capaz de desenvolver.

Portanto, me proponho a problematizar os avanços e os equívocos dos Programas de Formação Continuada desenvolvidos nos últimos anos, preocupando-me, primeiramente, em buscar caminhos possíveis de melhorias, com a finalidade de torná-los mais promissores para todos aqueles professores que, assim como eu, estejam dispostos a enfrentar esse desafiante – porém gratificante – percurso profissional.

Encontro com o tema

Este trabalho tem origem nos estudos empreendidos na elaboração da dissertação de Mestrado (LOURENÇO, 2014), na qual buscou-se analisar a viabilidade da Formação Continuada em Serviço de Professores, ocorrida no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Para tanto, usou-se de observações *in loco* das reuniões e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores participantes. Na ocasião da análise dessas narrativas, foi possível inferir que todos os docentes entrevistados atribuíam grande importância à promoção de sua Formação Continuada, destacando uma acentuada relevância às suas participações no Programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), principalmente devido às trocas de experiências entre os pares. Contudo, algumas ressalvas foram feitas na análise do modo como as ações formativas do PNAIC vinham sendo erroneamente executadas, demonstrando estarem aquém do que se esperava em termos de efetividade.

Em seguida, comecei a dar aula na Educação Básica e a participar dos momentos de Formação Continuada oferecidos pela rede municipal de ensino. Nessa experiência, algumas questões surgiram, levando-me a ingressar como Formadora Regional do PNAIC, na busca por respostas a respeito de suas possibilidades e dificuldades estruturais e formativas. Conseqüentemente, minha participação no referido Programa se deu tanto como professora que participava ativamente na prática da Educação Básica – atribuição da qual não me afastei – quanto como Formadora Regional, responsável em ser a multiplicadora das propostas educativas do PNAIC para as Formadoras Locais que, por sua vez, realizavam os processos formativos com as professoras nas escolas.

Desse modo, esta pesquisa foi idealizada com a perspectiva de empreender um aprofundamento teórico das análises produzidas durante o Mestrado, relacionando-as às práticas desenvolvidas como Formadora Regional do PNAIC e aos inúmeros questionamentos que me assomaram nesse processo, motivando-me a analisar as propostas formativas do Pacto e de seus programas precursores.

Definição do Problema da Pesquisa

O presente estudo reporta-se ao tema da Formação Continuada e, dentro deste tema, aplica-se à Formação em Serviço dos profissionais do ensino básico. A pretensão que se tem sobre o tema é apresentar resultados que apontem os equívocos repetidos em Programas oficiais de Formação em Serviço destinados aos professores. Para tanto, usou-se como suporte de pesquisa o programa denominado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), implementado pelo Governo Federal no fim de 2012 até 2017, e destinado aos professores alfabetizadores. Tal escolha justifica-se pelo fato de o PNAIC representar, na atualidade, o mais recente Programa voltado para a Formação Continuada de Professores no Brasil e com maior alcance e proposição em âmbito nacional.

Na busca por caminhos mais significativos para a formação docente, a análise em questão evidencia fragilidades existentes no PNAIC e, conseqüentemente, em todos os demais programas formativos instituídos nos últimos anos, como: GESTAR I; PROFA; PRALER; Programa Letra e Vida; GESTAR II; Proinfantil; Pró-Letramento; Programa Ler e Escrever; e PARFOR; por apresentarem estrutura formativa, características e objetivos muito semelhantes aos do Pacto. Identificou-se que, apesar dos esforços empreendidos, as propostas formativas concretizadas nos Programas governamentais reincidentem em erros, apresentando limitações passíveis de melhorias, o que sinaliza, em vez de ações formativas com caráter inédito e bem sucedido, apenas ensaios a serem melhorados para o delineamento de futuras propostas que possam vir a ser mais efetivas em contexto formativo.

Nesse sentido, é possível dizer que as análises que serão apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam um descompasso entre aquilo que é legislado e o que é sistematizado nas práticas, revelando que os programas formativos comumente instituídos não contribuem efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores, pois não atendem aos requisitos fundamentais que assinalam o desenvolvimento de boas práticas e ações efetivas. Tudo isso ocorre principalmente devido à não correspondência de seus processos formativos com os interesses, expectativas e necessidades dos professores – o maior problema apontado pelos participantes nas avaliações de programas dessa natureza. Em outras palavras, embora todos os programas realizados hodiernamente tenham apresentado propostas de desenvolvimento profissional docente, a efetivação na prática não correspondeu com o alcance de seus objetivos.

À vista disso, a relevância deste estudo atende a importância de análises que verifiquem a efetividade das ações de Formação Continuada em Serviço oferecidas aos professores e

realizadas em contexto formativo, considerando que, ao lado da inquestionável importância atribuída a essa modalidade formativa e de seu potencial para a dinamização e melhoria do sistema educativo, coexiste a escassa investigação e avaliação sobre a realização dos programas, dos planos e das políticas de formação para a (re)estruturação da prática pedagógica.

Dessa forma, a presente pesquisa também possui a finalidade de avançar nos estudos da área de Formação Continuada de Professores, por meio da apuração de aspectos que se mostraram relevantes para os educadores participantes dos programas, bem como daqueles que se mostraram lacunares. Isso é fundamental para identificar quais os efeitos e as contribuições dessa formação para as práticas dos professores em exercício e, também, para averiguar o atendimento – ou não - de suas necessidades formativas.

Portanto, tendo como cerne as políticas que incentivam o desenvolvimento profissional docente, nesta pesquisa, os estudos se concentram nos três principais pilares formativos do PNAIC, analisando a Formação Continuada de professores com destaque à mudança da prática alfabetizadora. Tais pilares são: 1) autonomia do professor e concepção sobre um profissional inventivo e criativo, que não seja mero reprodutor de orientações oficiais; 2) situações formativas que estimulem os professores a refletirem sobre suas práticas e mudarem suas atividades; 3) incentivar a prática dos projetos coletivos na escola, que atendam todos os alunos nos seus aprendizados mais consistentes de domínio da cultura letrada (BRASIL, 2012a).

Partindo desses propósitos, pretendeu-se verificar quais as potencialidades e quais os equívocos que tornaram a formação do PNAIC efetiva ou não para seus participantes, com a finalidade de possibilitar o delineamento de projetos futuros, que não recaiam sobre os mesmos erros – levando em consideração que, embora todos os programas realizados nos últimos anos tenham apresentado propostas arrojadas de desenvolvimento profissional, suas implementações, não corresponderam aos seus objetivos.

Propoe-se essa reflexão sustentando-se na realização de análises sobre dados extraídos de 42 trabalhos acadêmicos, entre dissertações e teses, selecionados por se tratarem de estudos específicos sobre o PNAIC realizados no Estado de São Paulo. Como é sabido, o PNAIC é um programa de larga amplitude, com número expressivo de participantes, universidades e adesão maciça dos estados brasileiros, sendo assim, atingiu em seu 1º ciclo, 5.420 municípios em um contexto de 5.570, conforme dados divulgados pelo MEC em dezembro de 2015.

Não à toa, devido a essa amplitude, tornou-se bastante desafiador e, ao mesmo tempo, altamente significativo, analisar a diversidade de saberes que foram mobilizados e a real articulação com àqueles que o Programa atingiu, a julgar pela heterogeneidade de suas contribuições, limitações e dos múltiplos determinantes que influem no campo da Formação

Continuada em Serviço. Tudo isso justifica o esforço de investigação para a compreensão de seus resultados.

Desse modo, tendo o PNAIC como o caso a ser investigado, esta pesquisa foi traçada tendo como questão central descobrir:

- Quais as incompatibilidades presentes entre os consensos teóricos estabelecidos na bibliografia sobre Formação Continuada em Serviço de Professores e a efetividade das práticas instauradas nos Programas desenvolvidos?

Como hipótese inicial, estabeleceu-se que apesar dos avanços nas políticas e nas práticas de formação do professorado nos últimos anos, a grande maioria dos Programas de Formação Continuada implementados pelos Sistemas Centrais, embora apresentem como proposta essencial de desenvolvimento a modalidade da Formação em Serviço, não conseguem efetivá-la nesses moldes. Isso porque os princípios norteadores de suas ações formativas não parecem sustentar-se, primordialmente, no planejamento e prosseguimento de ações que se constituem a partir de levantamentos criteriosos das necessidades formativas dos docentes, face às dificuldades com os quais se defrontam durante o exercício de sua função educativa. Consequentemente, os Programas não cumprem em totalidade os objetivos inicialmente colocados, e não se mostram capazes de mobilizar os interesses, saberes e empenhos de seus participantes na realização de práticas reflexivas, colaborativas e bem articuladas entre teoria e prática.

Para sustentar esse questionamento, torna-se oportuno antecipar neste momento uma parte importante de nossas principais conclusões, derivadas da investigação apresentada nas seções seguintes, com base principalmente em Alarcão (1998), Canário (1994), Candau (1996, 1997, 2002), Fullan (1992, 2000), Garcia (1999), Garrido (2006), Gatti (2009, 2011), Imbernón (2009, 2010, 2016), Libâneo (2001), Marin (1995), Nóvoa (1992, 1998, 2009), Pérez Gómez (1998) e Tardif (2002), que alicerçam a constituição deste trabalho, e abordam em seus estudos os caminhos que devem ser considerados como eixos centrais para a construção de uma nova perspectiva de Formação Continuada em Serviço de Professores, que demonstre estar adequada aos desafios atuais e promova, efetivamente, o desenvolvimento profissional de seus participantes. Esses consensos teóricos, de forma resumida, defendem que:

- Um programa de Formação Continuada, para se caracterizar como de Formação Continuada em Serviço, precisa considerar a instituição escolar como local prioritário

para o desenvolvimento de suas ações formativas e, dessa forma, estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor;

- Para tanto, o levantamento criterioso das necessidades formativas identificadas pelos professores, bem como das demandas institucionais locais, deve constituir o ponto de partida para o planejamento e delineamento de todas as ações e propostas implementadas;
- Da mesma maneira, a Formação Continuada em Serviço deve valorizar os saberes da experiência provenientes da prática docente, ao mesmo tempo em que deve fornecer um embasamento conceitual e teórico adequado ao desenvolvimento das ações dos professores.

Se fossem obedecidos os princípios supracitados, a Formação em Serviço dos professores poderia constituir-se como a via de acesso principal no processo de desenvolvimento profissional docente. No entanto, as análises que serão apresentadas no decorrer deste trabalho, apontam descompassos presentes entre essas premissas formativas e a efetividade dos processos implementados – revelando-nos que as ações realizadas, de modo geral, têm ignorado a articulação com o desenvolvimento profissional docente e com os contextos institucionais locais, resultando em descontentamentos relativos ao insatisfatório alcance de suas potencialidades formativas.

Mesmo reconhecendo ser um desafio conjugar perspectivas e resultados de ações formativas que atendam simultaneamente aos interesses dos Sistemas Centrais e dos professores, acredita-se que, devido ao fato de as propostas formativas implementadas nos últimos anos afastarem-se estruturalmente das premissas mencionadas acima, resultam em processos e ações que pouco contribuem para o desenvolvimento profissional dos participantes. Dessa forma, é urgente que sejam criteriosamente investigadas, o que constitui o objetivo principal deste trabalho.

Objetivos

Partindo da hipótese inicialmente levantada, pretendeu-se analisar as últimas políticas e práticas oficiais de Formação em Serviço destinadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de identificar e compreender os elementos constitutivos dos

processos formativos realizados, a partir das percepções de seus participantes, dos documentos normativos de seu desenvolvimento e dos trabalhos que os investigaram.

Nesse sentido, tencionou-se problematizar as práticas de Formação Continuada de professores levadas a cabo durante a realização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as dos demais Programas que foram seus precursores, lançados a partir dos anos 2000, a fim de realizarmos uma revisão sistemática sobre os efeitos das políticas docentes no Brasil e, dessa forma, aprofundarmos a problemática sobre os múltiplos determinantes que devem ser considerados na formulação e implementação de Programas dessa natureza.

Dessa forma, procurou-se desvendar como têm sido desenvolvidas as últimas propostas nessa perspectiva, bem como contribuir para encaminhamentos políticos que subsidiem políticas futuras de (re)estruturação dos processos formativos, com o intuito de que incorporem as diferentes esferas do campo educacional, tornando-se mais bem estruturados, na medida em que forem correlacionados às demandas formativas contemporâneas. Isso porque, só assim deixarão de ser paliativos, como será apontado no decorrer desta pesquisa, através da identificação de inúmeros erros recorrentes e limitações passíveis de melhorias, ressaltados na maneira como as ações formativas têm sido realizadas desde sempre.

Para tanto, o PNAIC foi analisado, como fonte primária, por meio de seus documentos oficiais, que foram produzidos pelos órgãos federais, estaduais e municipais e que, por sua vez, apresentam os marcos regulatórios, objetivos, propostas de ação, conteúdos e pressupostos estruturantes. Com a finalidade de levantar informações sobre o modelo de formação de professores proposto e as concepções e perspectivas que o integraram.

Cabe destacar que a finalidade de avaliar um programa educacional da dimensão do PNAIC consiste em determinar se ele atingiu ou não os objetivos anunciados, a saber: melhorar os índices de alfabetização no Brasil. A esse respeito, cumpre lembrar que o pilar fundamental de sua proposta era a intenção de que suas ações promovessem situações formativas que pudessem desafiar os professores a refletirem e reverem suas práticas, possivelmente mudando as suas ações. Em outras palavras, a intenção era estimular os docentes a buscarem novas alternativas para o fazer pedagógico, através de projetos cujos objetivos não fossem apenas o de alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas, de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (BRASIL, 2012).

Além disso, analisou-se, como fonte secundária, toda a produção discente defendida no estado de São Paulo a partir do primeiro ano de execução do Programa e contemplando o período de 2013 a 2018, totalizando 42 estudos, compostos por 6 teses de Doutorado e 36 dissertações de Mestrado. Esses estudos que serão detalhados na quinta seção, foram escolhidos

por apresentarem como temática principal de pesquisa os mais variados eixos de atuação do PNAIC e sua relação com a formação de professores. Tal análise, teve o intuito de identificar, como se caracterizaram as atividades formativas do Programa e como os professores participantes perceberam, julgaram e incorporaram – ou não – em seu trabalho cotidiano as concepções desenvolvidas durante o curso, visando a melhoria de suas práticas educacionais.

Mediante análise comparativa das fontes primárias e secundárias, esta pesquisa estabeleceu as relações existentes entre o modelo sistematizado no Pacto e o dos últimos Programas instituídos aos docentes no Brasil, considerando os limites e as possibilidades presentes na efetividade das ações formativas, acerca do que preconizam os documentos oficiais que instituem e regulamentam as Políticas Educacionais, confrontados ao modo como suas ações foram desenvolvidas no interior das escolas.

Com isso, finalmente foi possível identificar os aspectos que contribuíram ou dificultaram para que as propostas formativas pudessem alcançar os objetivos buscados de mudanças, tanto nas concepções quanto nas práticas dos profissionais envolvidos e, conseqüentemente, pudessem tornar o ensino-aprendizagem mais efetivo e significativo aos professores e alunos.

Justificativa

As últimas políticas públicas de Formação Continuada de Professores, constituem o *corpus* deste trabalho, em especial o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), escolhido como estudo de caso por ser reconhecido como a mais recente, valiosa e abrangente política do MEC, devido, sobretudo, à amplitude de suas ações, ao envolvimento de tantos participantes, à formatação de sua estrutura e aos aportes teóricos presentes em seus materiais didáticos e formativos. Portanto, consideramos que, devido a todo esse investimento, seus impactos deveriam ser de interesse público e foco central de análises educacionais.

No entanto, compreende-se que as discussões e avaliações do PNAIC como política de formação de professores ainda se mostram incipientes e escassas e, na medida em que tiverem maior número, poderão servir para orientar intervenções, reajustes e possíveis melhorias, contribuindo para sua continuidade ou redirecionamento.

Assim sendo, diante do grande alcance e popularidade do referido Programa e dos custos elevados de sua implementação, tornou-se necessário realizarmos um esforço sistemático para estimar seus possíveis impactos nas mais variadas dimensões educativas. Logo, a importância deste estudo justifica-se pela necessidade de análises mais apuradas a respeito de como todo o

investimento aplicado no processo chegou até os professores em suas unidades escolares, bem como até que ponto pôde-se observar transformações efetivas de suas práticas provenientes da participação no Programa. Para tanto, será levada em conta a orientação de Gatti, Barreto e André (2011), ao salientarem a necessidade de verificação a respeito de como as iniciativas que se implementam são postas em prática.

Em linhas gerais, este estudo encontra-se fundamentado diante da urgência de análises críticas em políticas e processos formativos que ambicionem melhorias na prática docente dos participantes, considerando que, nos últimos anos, avolumaram-se as ofertas de cursos de Formação Continuada de professores para a Educação Básica, na mesma medida em que surgiram inúmeras inquietações devido à ineficiência de muitos desses, tanto em termos estruturais quanto metodológicos.

Somando-se a essa questão, inúmeras fragilidades identificadas nas ações formativas vêm sendo discutidas pela literatura sobre a Formação Continuada (CANDAU, 1996, 1997; FULLAN, et al., 2000; GATTI, 2011; HARGREAVES, 1998, 2002; IMBERNÓN, 2009, 2010; MARIN, 1995; PASSALACQUA, 2017, entre outros). Tais estudos mostram-se conclusivos ao evidenciarem que as falhas presentes se referem, principalmente, ao fato de as propostas respaldarem-se em práticas e concepções predominantemente tecnicistas e instrumentais, baseadas em aspectos distantes da realidade educacional local e das necessidades e demandas formativas dos docentes.

Ademais, a vasta dimensão dos aspectos facilitadores e dificultadores de desenvolvimento dos Programas educativos que serão apresentados no decorrer deste trabalho, demonstram a relevância de estudos nessa temática, uma vez que é possível estabelecer estratégias formativas futuras que aprendam com os erros que foram recorrentes e avancem através dos aspectos que se mostraram mais promissores.

Metodologia da pesquisa

Com o intuito de compilar toda a produção acadêmica do estado de São Paulo, no que diz respeito às práticas de Formação Continuada de professores realizadas nos últimos anos por meio do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, a opção da utilização do estudo bibliográfico e documental (GIL, 2008), com abordagem qualitativa, mostrou-se o mais adequado, por permitir analisar um número mais expressivo de realidades de implementação e desenvolvimento do Programa.

Para tanto, como forma de analisar o objeto de estudo e desenvolver argumentações acerca das práticas de Formação Continuada de professores realizadas, esta pesquisa seguiu os critérios da análise de conteúdo de Bardin (2011), centrando-se nas Teses e Dissertações recolhidas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tendo como critério de seleção todos os estudos que apresentaram como foco de análise principal, discussões a respeito do Pacto a partir de 2013 – levando-se em consideração o ano de implementação do Programa (2012) – e concluídos até 2018, em Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades públicas e privadas do estado de São Paulo. Assim, foram selecionadas as 42 pesquisas que compõem o *corpus* em estudo.

Constituição da tese

Este trabalho encontra-se estruturado em sete seções, partindo de três temas básicos que o sustentam, na medida em que dialogam entre si, compreendendo reflexões a respeito do campo de análise da Formação Continuada de Professores, seguidos da defesa da Formação em Serviço e relacionados à análise das últimas propostas formativas desenvolvidas no Brasil.

Assim, a primeira seção aborda a Formação Continuada de Professores, partindo da contextualização dos aspectos históricos, políticos e normativos nos quais seus pressupostos formativos e estruturais encontram-se pluralmente fundamentados. O texto segue na busca por uma definição conceitual capaz de demarcar as denominações que foram atribuídas ao longo dos anos a essa modalidade formativa, à luz do referencial teórico eleito.

Na seção subsequente, apresenta-se o consenso teórico que advoga em defesa da Formação Continuada em Serviço como tendência contemporânea mais eficiente na promoção de resultados que se mostrem significativos para os sujeitos participantes. Ressaltando ainda, a eminente necessidade de considerar a escola como *locus* formativo vital de seus professores.

Na terceira seção caracterizam-se os Programas Educacionais desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas. No entanto, ressalta-se que esta seção não possui como finalidade esgotar as ações formativas relacionadas à educação, que possam ter influenciado na composição do PNAIC, e sim, apresentar um panorama das experiências educativas relacionados às políticas de Formação de Professores nos últimos anos.

Na seção seguinte, aborda-se através de seus documentos oficiais, o Programa de Formação que é o objeto desta pesquisa: o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”

(PNAIC), por meio da análise de sua proposta formativa, fundamentos teóricos e metodológicos, modelo estrutural, objetivos e legislação.

Já a pesquisa bibliográfica e documental encontra-se relatada na quinta seção, por meio do detalhamento das etapas e dos procedimentos adotados durante o processo de investigação, sobretudo no que diz respeito à seleção e à categorização dos estudos levantados.

Posteriormente, na sexta seção, realiza-se a análise dos resultados a partir dos dados obtidos, com foco nos aspectos que facilitaram e nos que dificultaram as ações formativas empreendidas no desenvolvimento do PNAIC no estado de São Paulo.

Por último, conclui-se a pesquisa, assinalando que a Formação Continuada dos Professores, realizada através do PNAIC, obteve êxito relativo, pois alcançou um grande número de participantes e apresentou alguns indícios de contribuições significativas para o fazer docente, porém, não mostrou-se suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação, haja vista que também manifestou inúmeras limitações, presentes, inclusive, nos programas anteriormente implementados.

Nesse movimento, essa tese busca sustentar a hipótese inicialmente colocada de que políticas e projetos formativos com as mesmas características do PNAIC não contribuem para a (re)estruturação da prática pedagógica e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, em razão de não atenderem aos requisitos fundamentais no desenvolvimento de ações efetivas em contexto e, assim, não conseguirem efetivar-se como políticas exitosas de Formação Continuada Docente.

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores tem a honra de ser simultaneamente o problema mais grave e a melhor solução na educação (FULLAN, 1993, p. 105).

Iniciamos este estudo com essa epígrafe de Fullan (1993) por acreditarmos que entrelaçar relações e, simultaneamente, tecer reflexões relativas ao campo da Formação Continuada de Professores, é um exercício que requer o entendimento claro da complexidade dessa temática, em virtude das diferentes concepções existentes e de todo o contexto que envolve sua prática, especificidades, avanços e lacunas no cenário educacional contemporâneo.

E é por essa razão que, antes de apresentarmos os aspectos mais objetivos que configuram a essência do presente trabalho – isto é, a análise dos últimos programas e ações formativas realizadas com os professores –, esta seção pretende traçar um panorama das questões que constituem o mote das discussões sobre a Formação Continuada nas últimas décadas. Com tal panorama pretendemos mostrar a origem de suas abordagens metodológicas, os conceitos que lhe foram atribuídos, além da progressiva superação da perspectiva clássica de racionalidade técnica que prevaleceu nos programas e projetos formativos hodiernamente desenvolvidos.

Dessa forma, os estudos sobre Formação Continuada apresentados nesta seção, endossam os caminhos a serem percorridos na urgência do estabelecimento de novas configurações formativas, compreendidas em um processo contínuo ao longo da vida. Visando sobretudo, garantir a valorização dos saberes e experiências docentes a partir de suas expectativas e necessidades, e assim, fortalecendo-os para o enfrentamento dos desafios oriundos das situações práticas de seu contexto, e possibilitando seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a presente seção consiste em uma abordagem histórica nos estudos sobre formação e profissionalização docente, trazendo as questões supracitadas e os consensos teóricos referentes à pluralidade das características, termos, modelos e paradigmas usados para conceituar e definir as multifacetadas práticas formativas que já foram desenvolvidas. E por fim, demarcar a existência dos limites e das possibilidades na realização de ações dessa natureza.

1.1 Panorama histórico e político da Formação Continuada de Professores no Brasil e no mundo

Nos últimos anos, cresceram exponencialmente os debates e estudos que discorreram sobre a Formação Continuada de Professores, assumindo papel principal nas políticas públicas de educação e nas reformas empreendidas no país (BRASIL, 1996, 1997, 1999, 2005) e no mundo (OECD, 2005; UNESCO, 1998), devido, sobretudo, à grande complexidade dos desafios que se colocam na busca pela melhoria da qualidade da escolarização dos alunos e do desenvolvimento profissional dos professores (DAVIS, et al., 2011).

Ao analisarmos alguns dos estudos mais consagrados sobre o campo teórico da Formação Continuada de Professores desenvolvidos recentemente, presentes especialmente em Alarcão (1998), Canário (1994), Candau (1996, 1997, 2002), Fullan (1992, 2000), Garrido (2006), Gatti (2009, 2011), Gatti, Barreto e André (2011), Hargreaves (1998, 2002), Hutmacher (1992), Imbernon (2009, 2010, 2016), Marcelo Garcia (1992, 1999), Marin (1995), Nóvoa (1992, 1998, 2009) e Tardif (2002), verifica-se o consenso estabelecido pelos autores da área no que se refere à premente necessidade de que a Formação Continuada seja capaz de desenvolver, efetivamente, competências e reflexões em seus participantes, a partir das necessidades e lacunas identificadas pelos professores em seu contexto profissional de atuação e muitas vezes proveniente da formação inicial.

Portanto, os apontamentos resultantes de diversas pesquisas e debates presentes nos fóruns educacionais das últimas décadas trouxeram-nos a convicção de que a Formação Continuada de Professores se torna essencial para que transformações, há muito desejadas, ocorram no cenário educacional brasileiro. Seguindo essa perspectiva, um dos mais relevantes documentos elaborados, os Referenciais para Formação de Professores - RFP- (BRASIL, 2002, p. 26), afirma que:

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho.

No entanto, apesar da pujança dos estudos correntes, a Formação de Professores é uma preocupação antiga assumida pelos pesquisadores, sofrendo, desde então, consecutivas modificações em suas abordagens e concepções, como afirmam Gatti, Mello e Bernardes

(1972). Levando em consideração que, a partir da década de 1970, o campo da Formação Continuada de professores teve uma expressiva ampliação no Brasil, devido às demandas de uma massificação da educação básica e do tecnicismo a ela incorporado. Esse fenômeno demandou, segundo os estudos de Silva e Frade (1997, p. 33), a necessidade de capacitar os professores com base no “princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções e da burocratização da escola”.

De acordo com Nóvoa (1998, p. 27), essa perspectiva de busca pelo controle do ato educativo corresponde ao processo de racionalização do ensino, implicitamente, e infelizmente, ainda presente em muitas propostas formativas, no qual “os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais”. Day (2001, p. 2017) confirma a assertiva de Nóvoa (1998) ao enfatizar que esse cenário da racionalidade técnica aponta para uma “desvalorização profissional dos professores enquanto profissionais autônomos, responsáveis e credíveis, sendo vistos como meros funcionários, com a responsabilidade de transmitir, de forma acrítica, conhecimentos e destrezas”.

Endossando críticas semelhantes, Imbernón (2016, p. 143) afirma que:

Até a década de 1980, havíamos avançado muito pouco. O modelo individual e o de treinamento de formação eram usuais na formação permanente do professorado (e isso foi amplamente criticado quando foram criadas as escolas de professores). Por sua própria formação e pela pouca repercussão na inovação das escolas e do professorado, os professores pressentiam que esse modelo não funcionava bem.

Partindo de constatações semelhantes, Silva e Frade (1997), ao traçarem um histórico das modalidades formativas, afirmaram em seus estudos que no final da década de 1980, as associações acadêmicas e dos professores universitários reivindicaram para si a responsabilidade sobre a formação inicial e continuada dos professores. Porém, essa não se mostrou uma alternativa assertiva, levando muitas vezes ao insucesso dos intentos formativos em termos de adesão, permanência de docentes e aumento da qualidade na educação, devido ao fato de que foram promovidos “pacotes” de ações formativas desvinculadas das necessidades de sala de aula.

E é nesse contexto de oposição à perspectiva formativa vigente até então, que, caminhando para o final da década de 1980, em virtude da conquista dos direitos políticos, fomentou-se a participação dos professores na discussão dos processos formativos e nas lutas em prol da educação. Bem como ressalta Imbernón (2016, p. 141), ao enfatizar que “A década

dos anos 1980 – e em alguns países nos anos 1990 – significou um ponto de inflexão na formação permanente de professorado, uma mudança na maneira de ver essa formação”.

Nesse contexto, foi surgindo nas discussões e nos estudos da década de 1990, - porém, lamentavelmente ainda distante da realidade de muitas propostas formativas atuais - a ideia de “pensamento reflexivo” como parte fundamental do trabalho docente, ressaltando-se o legado de Dewey (1959) à educação e seu papel enquanto defensor da reflexão por parte dos professores como condição basilar de uma prática profissional bem sucedida. Considerando-se que, segundo o referido autor, o pensamento reflexivo refere-se a um tipo de pensamento que compreende operações de busca, de pesquisa e de investigação, com a finalidade de enfocar e analisar, uma determinada questão, atribuindo-lhe consideração séria e consecutiva, uma vez que:

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1959, p.14).

Dessa maneira, Dewey (1959, p. 106) fundamentou a questão do pensamento reflexivo, enfatizando que “a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa”.

A partir dessa perspectiva de pensamento reflexivo, outros estudos foram desenvolvidos, principalmente no início da década de 1990 por Schön (1992), expandindo-se dentro de linhas de pesquisas denominadas de “epistemologia da prática”, “pensamento do professor” ou ainda “desenvolvimento profissional de professores”. Enfatizando-se o papel central da reflexão na prática educativa aplicada ao trabalho e à formação de professores, tornando-se hoje, um conceito estruturador de referência sobre propostas de ações docentes e de formação de professores, embora no tocante às ações formativas realizadas, essa premissa fundamental – na qual o ensino reflexivo passa a agrupar as preocupações com a experiência pessoal e a prática formativa - fique, por vezes, esquecida.

Sabe-se que esse movimento de rompimento com os modelos e concepções formativas correntes acompanhou também os estudos de Nóvoa (1992), Alarcão (1998), entre outros,

avolumando os debates acerca da defesa da superação do paradigma da racionalidade técnica, também conhecida como “epistemologia positivista da prática”. Considerando isto, houve um avanço na discussão em prol de uma perspectiva sobre professores reflexivos, ancorada na experiência dos saberes docentes e na reflexão crítica sobre sua ação, criando condições de reconstruir sua prática, mediante uma perspectiva crítico-reflexiva.

Tendo em vista que, segundo Schön (1992), o trabalho do professor reflexivo deve incorporar três níveis de reflexão: “o conhecimento na ação” (o saber fazer resultante de estudos e experiências anteriores); “a reflexão na ação” (análise, interpretação e transformação do conhecimento prático em ação); e uma “reflexão sobre a ação” e sobre “reflexão na ação” (análise reflexiva posterior sobre o que ocorreu na ação). De acordo com o autor, esses momentos se complementam, possibilitando ao professor, tornar-se um investigador em sala de aula, isto é, um profissional capaz de identificar os problemas, analisá-los e encontrar possíveis soluções.

Como acréscimo a essas abordagens, Zeichner (1993), retoma e amplia tais questões, colocando como indispensável para o processo de reflexão, a análise do contexto social mais amplo no qual a prática educativa é realizada, e por sua vez no qual se insere o professor como pessoa, como cidadão e como profissional. Nesse sentido:

[...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores [...] o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (ZEICHNER, 1993, p.17).

Por sua vez, em seu estudo, Pérez Gomez (1992, p. 110) enfatiza a ideia de que o professor deve atuar “refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”.

Ampliando as considerações sobre esse assunto, Libâneo (1999) afirma que,

[...] junto à ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada submeterem os problemas da prática docente a uma crítica reflexiva, desenvolvam simultaneamente uma apropriação teórica da realidade em questão. Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática (LIBÂNEO, 1999, p.85-86).

Nóvoa (1992), por sua vez, adiciona a esse panorama, a ideia de que o triplo movimento sugerido por Schön – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e na ação – ganha uma importância maior nas questões sobre o desenvolvimento pessoal dos professores,

na medida em que considera o volume de pesquisas que começam a tomar como referência a pessoa do professor.

A partir desses principais estudos, consolidou-se (ao menos no campo do discurso) o reconhecimento de que a formação profissional dos professores deve correlacionar-se a uma perspectiva teórica crítico-reflexiva. Tornando-se assim possível que a formação docente ganhasse novas dimensões, abarcando uma gama muito maior de questões e temáticas, afastando-se do seu viés tecnicista e reconhecendo sua importância na aprendizagem permanente do professorado, para a construção de um profissional mais reflexivo, autônomo, consciente e participativo de sua prática educadora e de seu papel social (SILVA; FRADE, 1997).

Dessa forma, Freitas (2002, p. 139) ressalta que esses avanços:

[...] representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Relacionando-se a esse contexto, autores como Akkari (2011) e Torres (1996) ressaltam que, a partir dos anos de 1990, o Banco Mundial acentuou seus financiamentos, passando a ter intensiva influência sobre as políticas educacionais e formativas nos países em desenvolvimento.

O marco inicial desse período foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, convocada pelo Banco Mundial, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tal conferência resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, apontando os novos rumos a serem adotados no campo econômico e educativo dos países signatários, incluindo o Brasil.

Partindo da concepção de que os sistemas educativos enfrentavam uma crise gerencial, apresentando impactos negativos sobre os resultados dos alunos, utilizou-se de mecanismos de interferências para controlar as futuras diretrizes e políticas de educação e, assim, materializar os interesses do Banco Mundial, começando por justificar a adoção de reformas educacionais elaboradas com base em pressupostos neoliberais, com o objetivo de avaliar a qualidade do

sistema educacional e subordinar a educação às demandas do mercado de trabalho (AKKARI, 2011; TORRES, 1996).

Dessa maneira, no panorama internacional, ocorreram nessa década (1990), mudanças significativas na liderança das organizações responsáveis pelo financiamento das políticas educacionais nos países em desenvolvimento. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), até então principal instituição responsável pelo setor da Educação, perdeu expressiva influência, enquanto o Banco Mundial (BM) passou a exercer gradativamente as funções de financiador, de assistente técnico e de referência de pesquisas educacionais em todo o mundo, articulando reformas no Estado e ajustes estruturais da economia e constituindo-se, até os dias atuais, a principal fonte de financiamento para a educação (AKKARI, 2011).

No entanto, um dos grandes problemas e contradições quanto ao modelo de ação do Banco Mundial em relação à educação refere-se a constatação de que tanto o governo federal quanto os governos estaduais, têm colocado em prática propostas que parecem tentar substituir e desqualificar o investimento em uma Formação Inicial de qualidade, pelo investimento apenas na Formação Continuada em Serviço, considerada mais efetiva em termos de custo. Entretanto, sabe-se que isso seria inviável, pois nenhuma proposta de Formação Continuada poderia substituir e nem diminuir os esforços para a melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial de professores, pois de nada valerão propostas de Formação Continuada, se os professores apresentarem uma Formação Inicial muito precária.

Nesse sentido, Torres (1996) afirma que o Banco Mundial:

[...] chegou a um ponto crítico em que se vê forçado a revisar posições: não é possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva quando, ao mesmo tempo, se reconhece que essa é apenas uma estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má (ou inexistente) formação inicial, sendo ela que garante o domínio de conteúdos, variável fundamental no desempenho docente (TORRES, 1996, p.166).

Além disso, Torres (1996) afirma que a ausência dos professores na tomada de decisões e na formulação das políticas educacionais financiadas pelo Banco Mundial, reiteram a distância presente na prática docente de um discurso formulado por economistas para ser desenvolvido por professores.

Dessa maneira, o início da década de 1990 enfatizou a Formação do Professor, alegando que, os “cursos” ou “treinamentos” dos quais participavam até então, não se mostravam suficientes para gerar avanços efetivos na qualidade do ensino, tendo em vista que, segundo Soares (2008, p. 140):

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade.

Gatti (2008) corrobora essa tese ao enfatizar que tal prerrogativa entrou na pauta mundial pela junção de dois movimentos: de um lado pelas pressões do mundo do trabalho; de outro, pela constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares, pois:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

Devido a esse novo perfil de conjuntura delineado na época, muitos autores consideram os anos de 1990, como a década em que a Formação Continuada de professores se intensificou, tanto em estudos, quanto em reformas políticas e econômicas, resultando em significativas mudanças. E foi nesse contexto que o termo “formação” assumiu seu verdadeiro caráter “*continuum*”, haja vista que ela não deveria findar-se após a conclusão de um curso preparatório, sendo a denominação “Formação Continuada” a mais assertiva e difundida nesse momento. Desse modo, passou-se a defender uma formação que, efetivamente, possibilitasse ao professor participar ativamente da construção coletiva das ações formativas em seu próprio local de trabalho.

Contudo, nota-se que, mesmo no âmbito do discurso, o foco destinado à Formação Continuada dos professores é recente, tendo em vista que sua institucionalização se intensificou nos Sistemas Educacionais, por meio de sua legalização efetiva, que data da publicação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996a), tornando-se um aparato legal que consolidou no Brasil importantes mudanças em todos os níveis e modalidades da Educação.

A LDB de 1996 constituiu-se de 92 artigos, explicitando os princípios, objetivos, direitos e deveres educacionais (Art. 1 ao 7); os mecanismos de organização da educação nacional e as incumbências das diferentes esferas do Poder Público (Art. 8º ao 20º); os níveis e as modalidades de ensino (Art. 21º ao 60º); os profissionais da Educação (Art. 61º ao 67º); os recursos financeiros (Art. 68º ao 77º); as disposições gerais (Art. 78º ao 86º); e, por fim, as disposições transitórias (Art. 87º ao 92º).

Na referida Lei, é possível ressaltar o Artigo 80, que provocou diretamente os poderes públicos, ao salientar que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Além de ser enfatizado também nas disposições transitórias, artigo 87, 3, inciso III, que evidenciaram o dever de cada município em “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também recursos da educação a distância”.

Apresenta ainda, os fundamentos que devem orientar essa formação dos professores, presentes especificamente no artigo 61, incisos I, II e III:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

Dessa forma, verifica-se a indissociabilidade entre teoria e prática prevista na referida Lei, com o objetivo de fundamentar a Formação dos profissionais da educação. Considerando-se que esses e os demais princípios que amparam os direitos e deveres educacionais explanados ao longo da LDB, são resultados de embates e discussões realizadas entre as associações e entidades educacionais junto ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação.

Posteriormente, a Formação Continuada foi reiterada por meio da constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, a partir de 2004, pelo Ministério da Educação, surgindo como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica e a formação dos educadores, e tendo como principais objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (MEC, 2005, p. 22).

Ressaltando que para implementar os programas e cursos aos docentes, foram definidos os princípios e as diretrizes norteadoras desse processo, que se referem as seguintes premissas:

- A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual.
- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico.
- A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento.
- A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola
- A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente (MEC, 2005, p. 23).

Para tanto, o Documento elaborado pelo MEC com as orientações gerais das propostas formativas da Rede Nacional de Formação Continuada, elencou alguns fatores condicionantes para o sucesso na implementação dos processos com os professores em exercício, a partir de experiências vividas por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como por universidades, considerando-se a:

- Existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática.
- Garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação.
- Vinculação do plano de formação com o projeto político pedagógico da escola.
- Vinculação do programa de formação com os planos de carreira.
- Condições de infra-estrutura.
- Constituição e implicação de quadros locais para as atividades de formação.
- Previsão de carga horária para formação.
- Envolvimento dos dirigentes institucionais locais: secretários de educação e diretores de escola.
- Regularidade das atividades de formação.
- Medidas estimuladoras da formação que incidam sobre carreira e salário (MEC, 2005, p. 30-31).

Desde então, através da constituição da Rede Nacional de Formação Continuada, notam-se inúmeros esforços com a Formação de Professores no âmbito das políticas públicas, devido, principalmente, ao fato de que, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro registrou uma grande expansão de matrículas em todos os níveis de ensino. No entanto, concomitantemente a isso, também apresentou um quadro pouco animador referente à qualidade dessa educação.

Esta perspectiva contribuiu para o surgimento de inúmeros estudos e programas, desenvolvidos com o objetivo de favorecer a construção de políticas públicas que possam vir a reverter os baixos indicadores de desempenho escolares apontados em todo o país, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais (GATTI, 2011; MONTEIRO, 2000). Como confirma Gatti (2011, p. 193):

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grande parcela da população.

Assim, diante do panorama apresentado pelos indicadores de qualidade, que evidenciam os baixos índices de aprendizagem dos alunos nas últimas décadas, as políticas educacionais desenvolvidas atribuíram ao professor o papel de responsável pelas melhoras pretendidas, reconhecendo-o como parte crucial para suas concretizações, assentindo, também, a importância de sua autonomia para o desenvolvimento da prática pedagógica. Enfatizando essa premissa, Nóvoa (2009, p. 28) chama atenção para o fato de que:

[...] o ensaio tem como pano de fundo a convicção de que estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 1970 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80, pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90, pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores.

Também vale ressaltar nesse contexto atual de formação docente, a definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para a formação inicial e continuada de professores, aprovada em julho de 2015, em substituição a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) para a formação de professores da Educação Básica e Superior. Nessa perspectiva, o diferencial

das novas Diretrizes encontra-se no fato de apresentarem um elemento novo em relação à anterior, pois além de ressaltar a formação inicial procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, devido a importância do “*continuum*” formativo para o bom exercício profissional.

Desse modo, de acordo com Dourado (2015), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) recomendam projetos próprios de formação com ênfase na articulação entre Educação Básica e Superior. E ainda, diferentemente das DCNS de 2002, a ênfase recai sobre a Formação Inicial e Continuada de professores a partir de uma perspectiva contextualizada da educação, com a finalidade de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação de todos os envolvidos na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, de modo a garantir, os direitos e objetivos de aprendizagem.

Em termos de organização curricular, as novas DCN destacam, segundo Dourado (2015, p. 306) que estes processos exigem maior organicidade das políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica, com o intuito de avançar os marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada “por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação”.

Nesse movimento de fixação das novas DCNS, também somam-se as metas do PNE (2014-2024), que são direcionadas: aos profissionais da educação, a instituição do Sistema Nacional de Educação, a regulamentação do regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios e ao estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considerando-se que essas políticas estão interligadas e precisam ser compreendidas pelas mais variadas esferas educacionais para que deixem de ser meras recomendações e passem a ter efetivo impacto na formação dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino.

A implementação de suas orientações e normativas constituem-se um desafio para as políticas educacionais direcionadas aos professores, com a finalidade de que a adequação dos cursos de Formação Inicial e Continuada na atualidade ganhem efetiva materialidade. É oportuno destacar o fato de que, muitos cursos apesar de trazerem em suas normatizações, a defesa da Formação Continuada, apresentam termos e conceitos que parecem significar a mesma coisa, mas na realidade, trazem intencionalidades e objetivos que distanciam-se fundamentalmente das premissas norteadoras de uma efetiva Formação em contexto, sendo esse o foco principal de análise no tópico apresentado na sequência.

1.2 A Pluralidade dos termos empregados para caracterizar a Formação Continuada de Professores nos últimos anos

Como já assinalado no princípio, identifica-se que, no curso da história sobre a Formação Continuada de professores, as denominações e significações usualmente utilizadas para caracterizá-la vêm sendo compostas de singular intencionalidade, articulando-se a diversos modelos que nortearam suas práticas, a partir de inúmeros fatores determinantes para que suas ações pudessem alcançar acrescida efetividade. Dessa forma, torna-se essencial conhecer a pluralidade de termos e significados de conceitualização que fundamentaram o campo em análise, para que possam ser tecidas considerações sobre a articulação entre as práticas de formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Este conhecimento parte do pressuposto de que os projetos e as ações desenvolvidas se caracterizaram de acordo com os distintos conceitos, objetivos e metodologias que o fundamentaram, distinguindo-se, também, na maneira como se manifestaram no cotidiano escolar e nas aprendizagens docentes, levando-se em conta que a amplitude dos modelos empregados nas políticas educacionais decorre do fato de que não se tem muita clareza do modelo formativo que norteia a Formação Continuada.

Sabe-se que há diversos estudos e programas sendo desenvolvidos com o objetivo de favorecer a construção de políticas públicas que possam reverter os baixos indicadores de desempenhos escolares, apontados em todo o país, porém, apresentam-se, no decorrer da trajetória brasileira, programas, projetos e ações com nomenclaturas que variam desde “capacitação em serviço” até programas de “atualização” e “aperfeiçoamento”, “reflexão sobre a prática” e, mais recentemente, a “formação permanente”. Em todos estes programas é possível notar que a percepção de racionalidade técnica foi sendo gradativamente superada, por meio de um consenso teórico que defende a importância do processo “*continuum*” ao longo da vida, articulado com as necessidades formativas de seus participantes e indispensável para o desenvolvimento profissional docente.

Nessa direção, Castro e Amorin (2015) afirmam que, na própria Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB 9394/96), no que corresponde aos profissionais da educação, apresenta-se uma dispersão de conceitos, considerando-se que em seis artigos, identifica-se na LDB o uso das formulações “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, reforçando, segundo análise dos referidos autores, uma “flutuação terminológica” e aparente indecisão lexical.

Apontando questões semelhantes, Gatti (2008, p. 57) anteriormente já defendia que não existe clareza no que é considerado como Formação Continuada, e ressalta que “as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história”.

Reforçando essa dificuldade em definir os modelos formativos realizados nos últimos anos, Ribas (2000) afirma que o impasse consiste no fato de as variadas concepções presentes nos projetos formativos ao longo do tempo, serem compostas historicamente, conforme a perspectiva e concepção de ser humano, educação, escola, professor, e ensino, intrínsecas ao currículo de cada época. No entanto, segundo Marin (1995), a compreensão dessa terminologia faz-se estritamente necessária, partindo-se do pressuposto de que é com base nos conceitos subjacentes aos termos utilizados que as ações formativas são posteriormente desenvolvidas.

Assim, na tentativa de elucidar o panorama de ações formativas e sua pluralidade de conceitos empregados, Prada (1997), a partir de resgate histórico, elaborou o quadro explicativo abaixo, conceituando os variados termos, significados e perspectivas metodológicas usadas na denominação dos programas de formação elaborados ao longo dos últimos anos.

Quadro 1 - Termos empregados para nomear a Formação Continuada de professores nos últimos anos

TERMOS	FINALIDADE
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso. Concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos. Recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.

CONTINUA	
TERMOS	FINALIDADE
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-89).

A análise do quadro permite verificar as diferenças presentes nas concepções orientadoras dos processos formativos, de acordo com as inúmeras mudanças ocorridas no campo político, filosófico, econômico e cultural ao longo dos anos.

Circunscritas nesse mesmo contexto, as análises realizadas por Candau (1996) e Marin (1995) visando compreender tais terminologias, também identificaram em seus estudos, a abrangência dos termos usualmente utilizados no curso da história para abarcar o mote da “educação continuada”. Podendo incorporar diferentes elementos presentes nas definições de “reciclagem”, “capacitação”, “aperfeiçoamento” e “treinamento”, de forma a possibilitar o desenvolvimento profissional, dependendo da perspectiva, dos objetivos ou dos aspectos referentes ao processo educativo.

Todavia, as autoras ressaltam a ênfase posta no modelo de “reciclagem” dos professores, termo comumente encontrado na bibliografia sobre formação docente, principalmente nos anos de 1980, envolvendo ações de qualificação profissional, abrangendo diversas áreas do conhecimento, e vinculando as universidades em parcerias com as secretarias de educação, através de simpósios, congressos, seminários, encontros, cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação.

No entanto, segundo Marin (1995), a principal inadequação em relação ao uso desse termo para a área educacional, deve-se ao fato de tal terminologia estar associada à ideia de processos de reciclagem de objetos e materiais, não podendo assim ser empregada para

denominar práticas realizadas com profissionais da educação, pois, deve ser utilizada somente para:

[...] caracterizar processos de modificação de objetos e materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou ainda, moídos para que sua matéria-prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função como adubo. Como se depreende desses exemplos, o material sujeito a tal processo está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a ideia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica (MARIN, 1995, p.14).

A autora ressalta ainda que nessa perspectiva, as propostas desencadeadas na área educacional sob o termo “reciclagem” e “aperfeiçoamento” resultaram em inúmeras ações de “capacitação”, com o principal objetivo de vender propostas formativas fechadas, aceitas em nome de uma hipotética melhoria, implicando em convencimento, persuasão e doutrinação. E por conseguinte, evidenciadas por “cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 1995, p.14).

Segundo a referida autora:

[...] A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (MARIN, 1995, p.17).

Nessa mesma asserção, Canário (1994, p. 20) reitera que os processos empregados sob a forma de “reciclagem” são encarados como um processo cumulativo e linear que tende a assumir “de forma dominante, um modo fortemente escolarizado, em que uma somatória de ações de reciclagem são oferecidas, a um público abstrato, através de um catálogo”.

Nesse seguimento, Estrela (2001, p. 42) também desaprova a constatação da existência de:

[...] uma oferta de formação por catálogo, assente num modelo de aquisições, descentrado da escola e dos seus projetos educativos e uma procura mais determinada por necessidades decorrentes da gestão da carreira do que por necessidades surgidas de uma intenção de desenvolvimento profissional.

Na sequência, avançando nos estudos, Marin (1995) analisa o termo “treinamento”, e reforça que ele também se mostra inadequado à área educativa, relacionando-se com a

capacidade de realizar tarefas meramente mecânicas, e devendo ser superado, tendo em vista que ainda é bastante utilizado nos dias atuais. Nesse ponto de vista, a autora recorre a Green (1971) e Scheffler (1974) para conceitua-lo:

Sinônimo de treinamento é tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. Segundo Green (1971), [...] o foco principal de treinamento está na modelagem de comportamentos. Segundo o autor, podemos falar de treinamento de músculos, sobretudo em casos de reabilitação, de treinamento dos olhos para ver certas formas e cores, de treinar cães para dar cambalhotas. [...] No entanto, a metáfora dos moldes não é compatível com a atividade educativa, nos alerta Scheffler (1974). Segundo esse autor, o uso de moldes é fixado previamente, permanecendo constante durante todo o processo. Concordo com ele quando ele diz que tal procedimento parece inadequado para a natureza humana, pois é possível rejeitar os “moldes” selecionados, acompanhados da noção de que os planos educativos devem conter a ideia de serem modificados pelas próprias tentativas de executá-los (MARIN, 1995, p. 15).

Marin (1995) reforça que esse conceito traz subjacente a intenção de tornar perfeito algo imperfeito, inacabado, corrigindo falhas. Nesse significado, ela enfatiza que:

[...] não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano (MARIN, 1995, p.16).

Nessa perspectiva, Marin (1995) conclui que ao longo dos anos, os processos de Formação Continuada de professores foram realizados sob diversas formas, de acordo com as concepções vigentes em cada época, resultando na propagação de uma racionalidade técnica, lamentavelmente identificada na Formação em Serviço até os dias atuais. A autora ressalta ainda que, os termos “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” se voltam “para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas” (MARIN, 1995, p. 17), considerando-se que

[...] a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora. [...] O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p.19).

E é nesse sentido que Santos (2005) também reforça que as expressões “reciclagem”, “capacitação” e “treinamento” têm sido paulatinamente substituídas (ao menos no âmbito do discurso) por novos termos, como “formação contínua” e “formação em serviço”. Porém, esclarece que:

[...] os novos termos são empregados, atualmente, para adjetivar as mesmas práticas de antes: cursos e mais cursos, promovidos ora pelas agências formadoras e ora pelas agências empregadoras, em sua maioria fora do horário de trabalho dos professores, aos sábados, durante a noite, depois de uma exaustiva jornada, ou ainda nos períodos de férias (SANTOS, 2005, p.15).

Crítica análoga a essa é feita posteriormente por Gatti, Barreto e André (2011), ao identificarem que, nos últimos anos no Brasil, o modelo clássico de Formação Continuada consolidado historicamente, permaneceu no âmbito do “treinamento”, “aprimoramento”, “capacitação” e “atualização”, baseando-se nas iniciativas de “renovação pedagógica”. Por esse ângulo, em estudos anteriores, Gatti e Barreto (2009, p. 200), já haviam enfatizado que o conceito de “aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”.

Em oposição a essa perspectiva, Falsarella (2004) apresenta os resultados de pesquisas empreendidas sobre o tema Formação Continuada, considerando-a um “*continuum*”, que tem início na formação inicial e continuada como um processo permanente:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (FALSARELLA, 2004, p. 227).

Frente ao cenário revelado, considera-se que a Formação Inicial não é o bastante para que os professores exerçam efetivamente a docência, tendo em vista as constantes mudanças às quais esses sujeitos são submetidos e, ainda, às inúmeras necessidades de construção de conhecimentos e competências que possam auxiliá-lo diante dos desafios que surgem em sua prática pedagógica. Contudo, no nosso entendimento, a Formação Continuada não expressará efeitos significativos se for pensada essencialmente para preencher lacunas de uma Formação Inicial insuficiente. Longe disso, acreditamos que sua função social e educativa deve munir os docentes de estratégias para lidarem com as dificuldades que surgirem no exercício da profissão, para que avanços possam ser conseguidos e o desenvolvimento profissional se torne tangível. Nessa perspectiva, a Formação Continuada é concebida não somente como estritamente necessária, mas, como reitera Freitas (2002), uma “política global para o profissional da educação”.

Portanto, defende-se, a partir dessa abordagem, que a formação dos professores deve acontecer de maneira contínua, alicerçada na busca por uma evolução permanente. Tal evolução compreende desde a trajetória pré-profissional até o desenvolvimento da carreira (GARCIA, 2002; TARDIF, et al. 2000), superando, assim, a visão dissociada entre Formação Inicial e Continuada, pois embora sejam constituídas de fases curriculares distintas, elas devem possuir o mesmo objetivo, a saber: o desenvolvimento profissional de seus professores. Isto possibilita que a formação docente possa ser conceituada como um processo permanente, acompanhando o professor ao longo de toda sua trajetória profissional, organizando-se de forma sistematizada e contextualizada.

À vista disso, tem-se ainda o consenso estabelecido pelos estudos de Pimenta (2005) e Tardif e Raymond (2000), de que os saberes dos professores são construídos ao longo de sua história de vida, pois interiorizam conhecimentos e técnicas, crenças e valores, os quais estruturam e compõem a sua personalidade e as relações que os envolvem. Esses conhecimentos, por sua vez, são frequentemente (re)atualizados e (re)utilizados no exercício da profissão, permitindo perceber a dimensão do “saber fazer” e do “saber ser” dos professores, à medida em que são incorporados por meio da socialização profissional, fundamentando sua prática. Sendo assim “os saberes experienciais do professor e de sua profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.223).

Em conformidade com essa concepção, Gatti e Barreto (2009) destacam a importância do conceito de “desenvolvimento profissional docente”, que embora seja recente, pressupõe tal formação integral e permanente ao longo da carreira. Essa reconceituação permeia o campo da formação continuada de professores, a partir de inúmeras pesquisas que voltaram seu olhar à identidade profissional docente, abarcando a necessidade de se atender às diferentes demandas modificadas ao longo da carreira. Vale destacar que o protagonismo docente consiste em uma prerrogativa nesse contexto, na medida em que o professor assume o seu papel enquanto principal responsável por seu desenvolvimento profissional, reconhecendo os saberes inerentes à sua prática, percurso e identidade.

Nesse enfoque, autores como Nóvoa (1991), Gatti (2009), Day (2001), Oliveira (1991), Zeichner (1993, 2001), entre outros, referem-se à necessidade de se pensar a Formação Continuada como um processo de constante reflexão sobre a própria prática, relacionado a uma perspectiva emancipadora, valorizando o pensamento e a experiência do professor como elementos essenciais na construção de novos saberes e competências profissionais. Partindo

dessa perspectiva, Zeichner (1993) considera o movimento a favor da formação do professor prático reflexivo como uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros, alheios à sala de aula, determinam como instrução. Além do reconhecimento de que a produção de conhecimentos não pode depender somente dos conhecimentos produzidos pelas Universidades, conquanto, deve-se valorizar a riqueza dos conhecimentos produzidos pelas experiências dos profissionais que atuam nas instituições escolares.

Em síntese, buscou-se nestes apontamentos, apresentar a pluralidade de terminologias, conceitos e significados que consubstanciaram o campo da Formação Continuada docente ao longo dos últimos anos. Nesse movimento, pode-se delinear o entendimento de que os projetos, políticas e cursos realizados, principalmente sob o leque dos termos “treinamento”, “reciclagem”, “capacitação” e “atualização”, não avançaram, devido sobretudo a seu cariz mecanicista e instrumental e a falta de intencionalidade da prática, retirando o cerne fundamental de fazer o professor refletir sobre os seus problemas e descobrir suas lacunas formativas, demonstrando, além de um esvaziamento dos conceitos e dos objetivos formativos, um descompasso presente entre o que a literatura da área defende e o que a política efetiva.

Relacionando-se a essas questões, apresenta-se no ponto seguinte, os modelos e paradigmas formativos, com o objetivo de prosseguir nas reflexões sobre a intencionalidade presente em cada proposta e programa realizado sob a denominação de Formação Continuada.

1.3 Modelos e Paradigmas da Formação Continuada de Professores

Assim como apresentamos os termos empregados para conceituar a Formação Continuada de professores nos últimos anos, também julgamos pertinente elencar alguns dos modelos e paradigmas compilados nos estudos, que influenciaram os processos de Formação Continuada de Professores. Tais modelos serão apresentados obedecendo a uma ordem cronológica, iniciada por Eraut (1987), acompanhada por Ferry (1987), Nóvoa (1991), Demailly (1992), Pacheco e Flores (1999) e, mais recentemente, Imbernón (2016).

Mesmo respeitando o modo de sistematização dos autores referenciados, identificam-se em suas caracterizações, diferentes concepções e ênfases conferidas sob determinadas necessidades, objetivos e práticas formativas, implícitas no processo de Formação Continuada proposto, principalmente no que se refere aos aspectos pessoais, profissionais e institucionais. Dessa forma, com o intuito de contextualizar as práticas de Formação Continuada de professores realizadas, torna-se necessário analisar esses diferentes modelos existentes nas

ações formativas, por meio da gama de significados e objetivos que nortearam e referendaram suas práticas. Pois, de acordo com Garcia (2002), tais modelos surgiram mediante finalidades relacionadas à Formação Continuada dos educadores e se concretizaram em correntes paradigmáticas de suporte teórico para o desenvolvimento dos projetos formativos.

Com base na síntese realizada por Pacheco e Flores (1999), e com a finalidade de referendar essa exposição, primeiramente apresentam-se os quatro paradigmas considerados por Eraut (1987) como dominantes no campo da Formação Continuada de Professores, elencados nomeadamente como: Paradigma da Deficiência, do Crescimento, da Mudança e da Solução de Problemas. Definidos segundo as ideias presentes no quadro abaixo:

Quadro 2 - Paradigmas de formação apresentados por Eraut (1987)

PARADIGMAS	CARACTERÍSTICAS
Da Deficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Um professor apresenta lacunas de formação devido à desatualização da formação inicial e à falta de competências práticas. A formação contínua surge assim, como uma forma de preenchimento de saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela Administração Central do que pelos professores. - A determinação das áreas prioritárias (impostas aos professores) e a tipologia (predeterminada) da formação são algumas das características deste paradigma em que prevalece a lógica da administração.
Do Crescimento	<ul style="list-style-type: none"> - A formação contínua do professor situa-se numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. - Valoriza-se a experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel ativo no seu processo de formação.
Da Mudança	<ul style="list-style-type: none"> - A formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor.
De Solução de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Parte-se do princípio de que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores, que são os atores que diretamente intervêm nas situações educativas reais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pacheco & Flores (1999, p. 129-130).

No mesmo ano, Ferry (1987) propõe três modelos principais de análise para referendar as práticas de Formação dos Professores, cujos referentes são: as Aquisições, o tipo de Processo e a dinâmica da Situação Formativa. Modelos cujos fundamentos básicos são caracterizados, principalmente, de acordo com o processo de socialização estabelecido entre os sujeitos envolvidos na formação, conforme mostra o quadro:

Quadro 3 - Modelos de formação apresentados por Ferry (1987)

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Centrado nas Aquisições	<ul style="list-style-type: none"> - Formar implica adquirir ou aperfeiçoar determinados saberes ou técnicas cuja finalidade consiste em garantir um nível definido de competência. - O processo de formação organiza-se em função de resultados a obter, obedecendo a uma lógica racional. - Trata-se de um dos modelos mais enraizados nas instituições em que os conteúdos e os objetivos, predeterminados por quem concebe a formação, são uma realidade exterior ao formando, prevalecendo uma relação hierárquica entre teoria e prática. - Encara-se o formando como objeto de formação.
Centrado no Processo	<ul style="list-style-type: none"> - A formação é conceitualizada de modo mais flexível incluindo todo o tipo de experiências realizadas durante o processo formativo. - O formando é visto como um agente da sua própria formação, realçando-se o significado e a singularidade das situações formativas com as quais continuamente aprende. - A ênfase é colocada no processo e não nos resultados da formação.
Centrado na Situação	<ul style="list-style-type: none"> - O objetivo da formação consiste em saber analisar e interrogar-se sobre a realidade, pelo que a prática assume uma importância crucial no processo formativo. - O formando empreende um trabalho sobre si próprio em função das situações que enfrenta, mediante um processo de reestruturação do conhecimento num contexto prático. - O formando é encarado como observador/analista, pelo que a confrontação e a interrogação sobre a realidade na qual vai atuar constituem estratégias importantes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pacheco & Flores (1999, p. 129-130).

É oportuno destacar que no modelo centrado nas Aquisições, a formação tem a precípua função de desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos e, seguindo essa lógica, o professor é visto como um objeto de formação. Já no modelo centrado no Processo, considera-se toda a experiência vivida pelo sujeito participante no processo formativo e, assim, é concebido como agente autônomo de sua própria formação. Por sua vez, o terceiro modelo, centrado na Situação, parte do pressuposto de que a formação deve fomentar a reflexão e a análise da prática educativa. Deste modo, o professor é encarado como um observador e investigador de sua própria prática e, conseqüentemente, de todo o processo a ser realizado.

Sintetizando as ideias de Eraut (1987) e Ferry (1987), e baseados na mesma perspectiva de problematizar as diferentes concepções presentes nos processos de Formação Continuada de Professores realizados nos últimos anos, Pacheco e Flores (1999) identificaram algumas semelhanças e diferenças na compreensão das intenções implícitas em sua estrutura e

organização, nas quais os diferentes objetivos e necessidades articulam-se na oferta por cada tipo de formação.

Assim, os autores mostram que os modelos e as perspectivas apresentados diferem-se no que diz respeito à centralidade da formação, seja institucional, pessoal, ou na escola enquanto espaço problematizador. Contudo, em todos esses casos, o professor se coloca como principal agente da mudança pretendida e, na medida em que compreende seu papel e protagonismo nessa ação, desenvolve processos distintos no que se refere a práticas de socialização e participação, articulando-se com os diferentes objetivos e necessidades buscadas (Pacheco e Flores, 1999).

Portanto, com a finalidade de contribuir com a reflexão e síntese dos modelos de Formação Continuada discutidos, torna-se imprescindível apresentar, também, mais dois grupos de modelos formativos, identificados nos estudos de Nóvoa (1991) e intitulados: Modelos Estruturantes e Modelos Construtivistas.

Quadro 4 - Modelos de Formação Continuada apresentados por Nóvoa (1991)

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Modelos Estruturantes	São organizados previamente a partir de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores.
Modelos Construtivistas	São organizados a partir de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, buscando uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Nóvoa (1991).

Com base no exposto, Nóvoa (1991, p. 21) defende os Modelos Construtivistas, por terem maior impacto em realidades e necessidades formativas e, por conseguinte, maior potencial de suscitar mudanças em concepções e práticas docentes, alicerçado na defesa da promoção de uma Formação Continuada que “contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”.

Da mesma forma, no ano seguinte, Demailly (1992) propõe quatro categorias principais para enquadrar a formação de professores. Mesmo considerando que, nem sempre os modelos de Formação Continuada de professores realizados nos últimos anos tenham se apresentado de forma pura, segundo o referido autor eles podem ser classificados em quatro categorias existentes na prática de ensino e formação, definidas como: Modelos Universitário, Escolar, Contratual e Interativo-reflexivo.

Quadro 5 - Modelos de Formação Continuada apresentados por Demailly (1992)

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Modelo Universitário	Caracteriza-se pela relação recíproca entre formador e formando, em que as competências pessoais e profissionais do formador são consideradas importantes para o formando. Nesta relação o formador é visto como um mestre, tendo como responsabilidade a transmissão de seus conhecimentos teóricos e de seus saberes já constituídos. A principal característica existente nessa relação é o caráter voluntário do formando, em que este participa do processo de formação motivado pelas referências conceituais e experienciais do formador. Este tipo de formação pode ser encontrado em alguns cursos de pós-graduação <i>latu sensu</i> e <i>strictu sensu</i> .
Modelo Escolar	Organizado e estruturado por instâncias de poder exteriores onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. A formação acontece por meio da transferência de conhecimentos e resulta, em grande parte, na atenção aos objetivos da instituição e, assim, restringe as expectativas dos professores. O modelo contratual é caracterizado pela relação estabelecida entre formador e formando mediante contrato entre ambos ou em conjunto com outras parcerias.
Modelo Contratual	Caracteriza-se por meio de diversas modalidades oferecidas conforme negociação entre os diferentes parceiros. Estes estão ligados por uma relação de troca ou contrato do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.
Modelo Interativo-reflexivo	Caracteriza-se pelo regime de aprendizagem mútua entre os formandos e uma ligação à situação de trabalho. Com o objetivo de resolver problemas reais do contexto escolar. O formador trabalha como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Demailly (1992).

Com base nos modelos apresentados, Demailly (1992) ressalta que, no plano individual, a Forma Universitária mostra-se mais eficiente, embora no plano coletivo o modelo Interativo-Reflexivo apresente-se mais eficaz – tendo em vista, a possibilidade de menor resistência por parte dos formandos/docentes. Considera-se, assim, o modelo de formação interativo-reflexivo como uma forma mais organizada e produtiva no processo de ensino-aprendizagem, como defende Sacristán (*apud* NOVÓA, 1991, p.89), ao afirmar a importância do ensino “como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira”.

No entanto, é importante destacar que, tanto para Demailly (1992), quanto para Nóvoa (1991), os modelos supracitados devem servir como modelos teóricos de análise, e não como modelos práticos de intervenção. Levando em consideração o fato de que “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos” (NÓVOA, 1991, p. 20).

Ainda na busca por conceituar as possibilidades e fragilidades dos modelos formativos desenvolvidos no curso da história, Imbernón (2016) em estudos mais recentes, apresenta suas duas definições de processos formativos, assim entendidos:

Quadro 6 - Modelos de Formação Continuada apresentados por Imbernón (2016)

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Modelo de formação permanente baseado no treinamento docente	Muitos professores estão acostumados a fazer cursos e a participar de seminários nos quais o ministrante é o especialista que define o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Em um curso ou em uma sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados que se espera adquirir estão claramente especificados e costumam ser apresentados em termos de conhecimentos ou de desenvolvimento de habilidades. Também se espera que, como resultado, se produzam mudanças nas atitudes e que estas sejam transferidas para a sala de aula. Sendo assim, o formador seleciona as atividades que supostamente irão ajudar os docentes a alcançar os resultados esperados.
Modelo individual de formação permanente	Este modelo se caracteriza por ser um processo no qual os próprios professores planejam e realizam as atividades de formação que acreditam poder facilitar sua própria aprendizagem. Os professores aprendem muitas coisas por si mesmos, por meio da leitura, da conversa com os colegas, da experimentação de novas estratégias de ensino, do confronto reflexivo com sua própria prática diária e sua experiência pessoal. Em todas essas situações, os docentes aprendem sem a presença de um programa formal e organizado de formação permanente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Imbernón (2016, p. 143).

Em suma, nota-se uma indicação clara, nos autores referenciados (Eraut, 1987; Ferry, 1987; Nóvoa, 1991; Demailly, 1992; Pacheco e Flores, 1999; Imbernón, 2016), no que concerne às mudanças constatáveis nos modelos e paradigmas de formação, do clássico para o interativo-reflexivo – nos quais, atualmente, a experiência adquirida e as necessidades apresentadas são priorizadas.

Nessa mesma perspectiva, consideramos oportuno transcrever a adaptação realizada por Nóvoa (1991. apud. MARY-LOUISE HOLLY E CAVEN MCLOUGHLIN, 1989, p. 31), resumindo o desenvolvimento da Formação Continuada de professores nos últimos anos:

Já começamos, mas estamos longe do fim. Começamos por realizar ações pontuais de formação continuada, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional. Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional. Passamos de uma formação por catálogo para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificamos a nossa perspectiva de um modelo de formação de nossos professores para programas diversificados e

alternativos de formação contínua. Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Nesse sentido, apresenta-se no ponto seguinte o importante consenso teórico presente na literatura da área, sobre como a Formação Continuada deve fomentar ações que estejam coadunadas às reflexões sobre as necessidades dos professores, ao seu desenvolvimento profissional e às demandas institucionais. Premissas básicas que se constituem, ainda, um grande desafio a ser superado no delineamento das políticas de formação docente desenvolvidas.

1.4 Síntese do consenso teórico dos limites e das possibilidades da Formação Continuada de Professores

Os apontamentos resultantes de diversas pesquisas e debates presentes nas pautas educacionais das últimas décadas nos permitem constatar um consenso teórico dos limites e das possibilidades referentes à Formação Continuada de Professores, direcionando-nos para a exigência, cada vez maior, de que essa modalidade formativa passe a assumir sua função enquanto elemento primordial de avanço para o desenvolvimento profissional. Esta posição é referendada principalmente, por autores como Alarcão (1998); Canário (1994); Fullan (1992); Garcia (1999); Gatti (2008, 2009); Imbernón (2009, 2010, 2016); Libâneo (1999, 2001); Nóvoa (2009) e Tardif (2002), que confirmam a urgência de que as políticas, projetos e ações formativas sejam capazes de envolver a participação dos professores, através do desenvolvimento de processos reflexivos fundamentais para o enfrentamento dos anseios e das necessidades decorrentes de seu contexto profissional.

Partindo-se do entendimento de que “é na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos” (RIBAS, 2000, p. 62), torna-se indispensável a consideração da Formação Continuada de Professores como um dos aspectos decisivos e uma das principais vias de acesso ao sucesso nas reformas educacionais e na melhoria da qualidade do ensino.

Da mesma maneira, os consensos registrados também ocupam lugar de destaque nas Diretrizes Curriculares formuladas pelo MEC (Brasil, 2002). Neste documento, a parte que tematiza a Formação Continuada é significativa, o que evidencia a premente necessidade do

preparo atualizado dos docentes e, também, com o seu bem-estar profissional, por meio de processos que possam vitalizar permanentemente a carreira dos professores.

Não se pode, além disso, deixar de lado os indicadores da maneira precária na qual, muitas vezes, a formação inicial tem sido realizada, revelando lacunas, na medida em que apresenta relações teóricas e práticas muito aquém do que as demandas profissionais atuais exigem, principalmente no que se refere ao próprio aspecto mutável da sociedade que introduz, em um ritmo acelerado, necessidades constantes de novos aportes de conhecimentos, fazendo com que o professor se obrigue a permanecer em constante formação, a fim de que tenha condições de enfrentar os dilemas vivenciados em nossa sociedade contemporânea.

Como já dito anteriormente, Libâneo (2001) considera essas questões fundamentais na formulação das políticas públicas para a educação, ressaltando que os cursos de formação inicial são inegavelmente importantes para a construção do conhecimento do futuro professor, contudo, o autor também reforça que é somente por meio da Formação Continuada que essa identidade poderá ser consolidada, tendo a oportunidade de desenvolver-se no âmbito do seu próprio trabalho.

Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2009, p. 34) afirma que “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas”. Assim, incontestável é a afirmação de que a formação de professores é um dos elementos essenciais para que haja avanços na educação, constituindo-se uma modalidade capaz de promover o desenvolvimento econômico e profissional, além de agregar benefícios também à vida pessoal e social do profissional a qual se destina.

De acordo com Rosa e Schnetzler (2003, p. 27), para justificar essa importância destinada à Formação Continuada, inúmeras razões têm sido normalmente apontadas, tais como:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Além disso, Marcelo Garcia (1999, p. 26) entende a própria formação de professores como sendo a:

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências da aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nessa continuidade, com o intuito de destacar a vasta dimensão que engloba os processos formativos, o referido autor (GARCIA, 1999, p. 25-26) ressalta quatro fases principais de desenvolvimento de suas propostas:

a) Fase de pré-treino

Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma crítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.

b) Fase de formação inicial

É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.

c) Fase de iniciação

Esta é a etapa que corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência.

d) Fase de formação permanente

Esta é a última fase [...], e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino.

No entanto, apesar da inegável importância atribuída às propostas de Formação Continuada, mostrando-se decisivas para a melhoria da qualidade da educação, os balanços realizados sobre seus impactos e potencialidades efetivas de inovações e melhorias, revelam falhas presentes na efetivação de ações formativas bem-sucedidas que, de modo geral, ainda reproduzem a estrutura curricular de base tradicionalista, com ofertas apriorísticas de conteúdo.

Além disso, prevalece uma concepção transmissiva da formação, caracterizada por meio de palestras, seminários, oficinas e cursos rápidos e descontinuados, nos quais a teoria é precedida da prática, desconsiderando as expectativas e necessidades dos professores, bem como o contexto local no qual estão inseridos, e ainda seu papel principal enquanto protagonistas ativos do processo reflexivo que deveria ser promovido (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011). Contudo, depreendemos, com base nas contribuições dos autores estudados na presente investigação, que esse formato equivocado oferece escassas contribuições para a

melhoria das práticas dos professores, não sendo capaz de atender aos propósitos fundamentais do desenvolvimento profissional docente requerido nos tempos atuais.

Nessa lógica, os estudos realizados por Gatti (2008) afirmam ainda que, à medida que assistimos à assimilação da posição de destaque defendida para a Formação Continuada, vemos surgir iniciativas que, na realidade, são de suprimento de uma formação precária pré-serviço e, não necessariamente, de uma formação que tenha como foco o aprofundamento ou ampliação dos conhecimentos por parte dos professores. Uma vez que, essas práticas de Formação Continuada são tomadas:

[...] de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p.57).

Ainda seguindo essa mesma linha argumentativa, Halo Hutmacher (1992, p. 53) anteriormente já vinha enfatizado que:

Ouve-se dizer que é preciso renovar a formação de professores; mas, nos lugares em que ela se deu, segundo a opinião dos próprios interessados, parece não se terem verificado os resultados esperados. É evidente a necessidade da formação [...], mas nas suas modalidades atuais ela parece incapaz de assegurar por si só as mudanças qualitativas esperadas.

Segundo Canário (1994), é possível identificar na maneira como essa formação tem se apresentado nos últimos anos, um privilégio dos modos de trabalho pedagógico normativos e transmissivos, por meio de ações pontuais, nas quais os participantes são vistos como meros objetos a transformar. Posto isto, assume-se então, uma relação de exterioridade com as evoluções cognitivas dos indivíduos (professores) e com as evoluções sociais das organizações (escolas), findando-se na constatação de que a somatória de ações oferecidas, via de regra, não resulta na obtenção de resultados que sejam mais promissores para a prática docente. Por esse motivo, o autor assegura que, se os programas e as políticas de Formação Continuada quiserem ser mais fecundos em termos de mudança educativa, não podem dar continuidade as modalidades estandardizadas ainda dominantes, sendo urgente a elaboração de ações de

Formação Continuada que se mostrem capazes de articular as vertentes pessoais e profissionais da formação.

Diante disso, Fullan (1992, p. 11) também atesta que:

O desenvolvimento profissional nunca chegará a produzir impacto a longo prazo se estiver inserido nas escolas em forma de projetos concretos e desconexados. [...]. Para produzir mudanças significativas são necessárias estratégias mais poderosas. A problemática tem de ser repensada e integrada de um modo radical a três níveis: o individual, o escolar e o local (FULLAN, 1992, p. 11).

Destarte, acentuamos que a submissão de professores a encontros programados, desintegrados de seu ambiente de trabalho e contexto institucional, reduzidos a temáticas e conteúdos desarticulados de suas reais necessidades, apresentam, escassos resultados formativos. Uma vez que, ao invés de reduzir a Formação Continuada a partir de uma perspectiva mecânica de atualização e aperfeiçoamento profissional, mediante práticas formativas descontextualizadas, deve-se superar e evoluir essa concepção, adotando-se, nas tendências atuais, a implementação de uma Formação Continuada pautada em um processo que objetiva, principalmente, valorizar os saberes docentes, na medida em que promove o desenvolvimento profissional dos professores, considerando seu ativo envolvimento e a centralidade da pessoa e, também da escola, nos processos de aprendizagem, tanto dos alunos, quanto dos professores.

Esta concepção, que deveria ser realizada em todas as ações formativas, alicerça-se nas propostas de intervenção defendidas principalmente por Nóvoa (1991), no I Congresso Nacional de Formação Continuada de Professores, na Universidade de Aveiros, em 1991, por meio de cinco teses, a saber:

1. A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares;
2. A formação contínua deve valorizar as atividades de (auto) formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
3. A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;
4. A formação contínua deve incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de paternariado que viabilizem uma efetiva cooperação institucional;
5. A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e nas redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do

ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento (NÓVOA, 1991, p. 29-30).

No entanto, para que isso efetivamente ocorra, segundo Nóvoa (1991, p. 30):

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

Nesse aspecto, para que seja possível pôr em prática modalidades de Formação Continuada como essas, torna-se imprescindível considerar os profissionais como peças-chave no processo formativo, principalmente na elaboração da proposta e no desenvolvimento de suas ações, pois, como afirma Barroso (1997), é necessário que a própria organização escolar “aprenda” a valorizar a experiência dos seus professores e a criar as condições para que eles participem ativamente nos momentos de tomadas de decisões.

Seguindo essa mesma linha argumentativa, de acordo com Imbernón (2016), um dos principais autores espanhóis que fundamentam esta pesquisa, há de se considerar a necessidade do estabelecimento de comunidades de práticas formativas dentro das escolas, nas quais prevaleçam como requisitos fundamentais: o compromisso mútuo, uma tarefa conjunta e um repertório compartilhado, a fim de que se possa construir um projeto educacional baseado na cooperação e na solidariedade, a partir dos pontos fortes que a escola possui. Contudo, o autor defende que uma comunidade de prática só pode ser constituída através de uma importante transformação nas relações de poder no interior das instituições, implicando a urgência de que o conjunto dos docentes assumam seu protagonismo, troquem processos educacionais selecionados no contexto da prática e centrados em temas relativos aos seus anseios, reflexões e necessidades formativas.

Para Gatti, et al., (p. 189-190, 2019):

As comunidades de aprendizagem docente referem-se a projetos, programas, cooperações e colaborações entre professores em vários estágios da carreira e habitualmente em parceria com formadores de universidades – que apoiem a educação dos participantes. São grupos que se reúnem com o propósito de obter novas informações, ressignificar crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias e experiências tendo em vista trabalhar com a intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos nas escolas. Assim, o professor aprende e se desenvolve dentro de um contexto mais abrangente, ou seja, comunidade, instituição, organização política e profissão. Esses espaços criam oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada. Professores que

aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente.

Logo, acreditamos que é somente através dessa perspectiva que a Formação Continuada possa favorecer por meio de práticas reflexivas, o desenvolvimento de um processo formativo dinâmico, interativo e participativo, cujos conteúdos e referenciais teóricos possam verdadeiramente resultar em impactos positivos na atividade docente, e conseqüentemente, em melhorias na realidade das escolas e no desempenho dos alunos. Para tanto, torna-se necessário, primeiramente, integrar os temas e os conteúdos abordados nos cursos com as situações contextuais de seus participantes – favorecendo, assim, o desenvolvimento profissional dos professores em seu próprio ambiente de trabalho.

Posto isto, na seção seguinte, apresentaremos as principais linhas de reflexão crítica desenvolvidas a este respeito, a partir das discussões e conclusões as quais chegaram os autores que referenciam este estudo, em relação a defesa da Formação Continuada em Serviço, enquanto proposta formativa que privilegia o espaço escolar como local profícuo de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional de seus professores.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES

Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação (IMBERNÓN, 2009, p. 80).

Na seção anterior, apontamentos foram realizados em relação ao contexto histórico da esfera educacional brasileira, a partir de análises sobre as políticas assumidas e os modelos, paradigmas e estratégias voltados à Formação Continuada de professores nos últimos anos. Nesta seção, pretende-se aprofundar a problemática da formação docente em um campo mais específico: o da **Formação Continuada em Serviço**.

Esta concepção provém, principalmente, do fato de a Formação em Serviço constituir-se no exercício da função pedagógica, através da valorização dos saberes experienciais, da reflexão-na-ação e da criticidade sobre o fazer docente, concebendo assim, a escola como locus de formulação das propostas e, dessa maneira, apresentando chances mais elevadas de proporcionar contribuições significativas para o atendimento das necessidades formativas dos participantes e da efetividade de sua formação permanente e desenvolvimento profissional.

No entanto, ressalvas também serão feitas nesta seção, a partir da afirmação de que a concretização dessa proposta formativa em contexto não resulta unicamente na mudança de postura e atividade dos professores, mas, como salienta Nóvoa (1992), na mudança do contexto em que eles atuam, considerando-se que “da mesma maneira que a formação não pode dissociar-se da produção do saber, também não pode alhear-se de uma intervenção no terreno profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 28). Nesse sentido, apresentaremos os condicionantes necessários, tanto no plano profissional, quanto no plano institucional, para que as mudanças ambicionadas no horizonte da Formação em Serviço efetivamente se concretizem.

2.1 As novas tendências e espaços de Formação Continuada: a defesa da escola como locus formativo

Na busca por uma perspectiva de formação docente constituída em um processo “*continuum*” ao longo da vida, validado na formação reflexiva, coletiva, colaborativa, e ainda pautado na premissa de que ações formativas tem maior efetividade se forem constituídas no exercício da função pedagógica, bem como no desenvolvimento dos seus próprios esquemas

formativos permanentes, é que, a partir de 1990, avultaram-se os debates favoráveis a um modelo de Formação Continuada assumido como mais eficaz para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, por ser “concentrado no trabalho docente, nas relações que se estabelecem dentro da escola e na importância da vinculação entre a formação docente e as práticas escolares como o currículo, a didática, a avaliação e a gestão de sala” (ALTENFELDER, 2005, p. 52).

Dessa maneira, pautando-se em uma perspectiva de ruptura com lógicas de formação meramente transmissivas e cumulativas vigentes até então, propôs-se a vantagem de mudanças nas práticas formativas realizadas com os docentes, intencionando-se o desenvolvimento de uma modalidade de Formação Continuada em Serviço, ou seja, de uma formação que visa articular e aproximar suas ações aos contextos de trabalho dentro das escolas. Nesse sentido, Canário (1994, p. 25) definiu em seus estudos, que a Formação em Serviço se refere a uma variante de formação que tem “como referência a identificação de problemas e a construção de soluções singulares, a nível local”.

Nessa mesma época, Delors (1998), ao relatar os indicativos da Unesco, no início das reformas educacionais, já defendia o benefício do desenvolvimento de uma Formação Continuada em Serviço, salientando as condições em que suas ações deveriam ser realizadas, isto é, a partir das necessidades levantadas pelos profissionais docentes.

Asseverando essa conceituação, estudos mais atuais sobre Formação Continuada, trazem a definição que diz ser:

[...] possível entender, por formação contínua em serviço, as práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária reorganização da estrutura do trabalho docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender. Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço (SANTOS, 2010, p. 14).

Sendo assim, essa modalidade mostra-se promissora por proporcionar contribuições mais significativas aos seus participantes, na medida em que torna a escola um local de formação prioritário da ação docente e permite que os professores em exercício possam participar de ações rumo a efetividade de seu desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999; TARDIF, et al. 2000; 2002). Tendo como propósito principal proporcionar ao docente um espaço de formação em seu próprio ambiente de trabalho, mantendo as instituições escolares

com professores atualizados e ativos, mediante reflexões ajustadas às suas reais necessidades e condizentes com a complexidade crescente dos problemas locais de cada escola.

No viés dessas concepções, reiteramos que para que os processos formativos possam adquirir como eixo de referência o desenvolvimento profissional docente, sua proposta deve ser desenvolvida na e a partir da escola, constituindo-se elementos fundamentais na construção de uma perspectiva educativa que considere o papel central dos contextos nos quais a atividade docente é realizada, especialmente na vertente de uma sociedade em permanente mudança.

Uma vez que, como Nóvoa (2001, p. 25) ressalta:

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

Com essas palavras o autor chama a atenção para o fato de que é dentro da escola e da profissão, ou seja, no ensino e no trabalho docente, que se deve buscar uma transformação para as práticas de formação de professores, devido, principalmente, à gama das necessidades formativas e dos desafios postos pela contemporaneidade.

Da mesma forma, Freire (1996) já havia apontado anteriormente para a urgência de a escola tornar-se um espaço democrático, reflexivo e emancipatório, ou seja, um locus formativo, no qual são solidificadas as ações segundo as quais os professores ensinam, da mesma forma em que aprendem, para que eles possam, assim, formar-se continuamente.

Defendendo essa mesma perspectiva, Barroso (1997) propõe uma Formação Continuada em Serviço que faça do estabelecimento de ensino um lugar no qual todas as atividades formativas dos seus professores sejam consideradas, com o objetivo de identificar os problemas, construir soluções e definir seus projetos educativos.

No entanto, torna-se imprescindível, no delineamento de ações em que se ambicione desenvolver práticas de Formação em Serviço, o estabelecimento de seus condicionantes, ou seja, a garantia das condições adequadas para que as atividades realizadas alcancem graus razoáveis de eficácia, como afirma Candau (1998, p. 57):

[...] considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse

processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

A autora também assegura, que a Formação Continuada

[...] não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p.150).

Dessa forma, segundo Candau (1996, 1998), essa tendência de Formação Continuada em Serviço parte da defesa de que a escola onde os professores trabalham deve ser considerada espaço privilegiado de suas ações formativas, por tratar-se do local no qual o professor tem condições de aprender, desaprender, validar e reestruturar seu conhecimento, por meio de um processo reflexivo contínuo. Há, nesta concepção, o objetivo principal de que os docentes participem de sua formação de maneira colegiada e permanente, ancorando-se nos diversos momentos do seu desenvolvimento profissional e referendando-se nos saberes docentes e em suas necessidades como ponto de partida de todo o processo formativo.

Seguindo essa perspectiva, a referida autora (CANDAU, 1996; 1999) vai além, ao sintetizar os eixos de referências que devem ser considerados na formulação e implementação de práticas formativas mais adequadas aos desafios postos na atualidade, tendo a escola como locus privilegiado de formação continuada, valorização dos saberes da experiência dos professores e consideração do ciclo de vida dos docentes.

Argumentações semelhantes são realizadas por Nóvoa (1998), ao afirmar que, todo o processo formativo destinado aos professores deve ter como referencial central o reconhecimento e a valorização do saber docente, além da consideração das etapas de desenvolvimento profissional dos professores e de seus aspectos psicossociais. Além disso, o autor endossa a constatação de que a instituição escolar deve assumir um papel prioritário de formação, evidenciando os saberes e as experiências dos professores, na medida em que busca fomentar novas posturas em suas práxis educativas.

Desse modo, nota-se que essa concepção de Formação Continuada de professores em Serviço, como “formação centrada na escola”, devido a sua importância enquanto modalidade formativa com maior potencial de promover mudanças significativas no exercício da docência, constitui-se objeto principal de estudo de inúmeros pesquisadores, como pode-se constatar no

decorrer deste trabalho. Entre eles, Kramer (1988), em artigo sobre o desafio de se formar professores em serviço, garante que

Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. [...] Nessa medida, para que se possa pensar e propor alternativas de formação dos professores em serviço, comprometidas com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica sendo, na verdade, mediada por ela. Uma política de formação dos professores em serviço, efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá, então, garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como as práticas sociais que são (KRAMER, 1988, p. 11).

Asserções nessa mesma linha argumentativa também são realizadas por Canário (1994, 1997), em estudos nos quais aborda a formação do professor nas situações de trabalho, destacando o papel fundamental da instituição escolar no processo formativo docente, considerando-se que:

O trabalho centrado na escola, porque permite um melhor conhecimento dos formandos e dos contextos em que estes atuam, tem melhores condições para ir ao encontro das necessidades intrínsecas dos professores e para promover melhorias nas suas performances profissionais (CANÁRIO, 1994, p, 64).

No entanto, o autor adverte que:

Se hoje é irrecusável o potencial formativo dos contextos de trabalho, a condição para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é, para que a experiência se converta em saber, é a de fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa pelos que nele estão diretamente implicados (CANÁRIO, 1994, p. 27).

Nessa perspectiva, Canário (1997) também enfatiza a exigência de que o desenvolvimento das estratégias e ações formativas, deva ter como fator principal as características, problemas e necessidades identificadas no estabelecimento de ensino, visando articular a formação aos contextos de trabalho. Considerando-se que, segundo o autor, uma formação centrada na escola só pode ocorrer em um cenário organizacional no qual os indivíduos queiram mudar e tenham condições favoráveis para realizar essa mudança.

Colaborando aos estudos que seguem, Mizukami (2002) e Pimenta (2005) apontam para as vantagens em se oferecer práticas de formação continuada no próprio local de trabalho dos

profissionais, garantindo o estabelecimento de um processo de parceria entre formadores e formandos, e a busca por resultados mais promissores para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Nesse sentido, Imbernón (2009) também ecoa esta crença ao considerar a escola como geradora dos conteúdos desenvolvidos nas formações, na medida em que:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas (IMBERNÓN, 2009, p. 80).

Em estudos mais recentes, Imbernón (2016) também argumenta que não se trata meramente de uma mudança na localização da formação, mas sim do favorecimento da “participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola” (IMBERNÓN, 2016, p. 151). E assim esclarece as principais possibilidades dessa modalidade formativa:

Digamos que a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz (IMBERNÓN, 2016, p. 148).

Nessa trilha argumentativa, Oliveira-Formosinho (2009, p. 272) destaca que “formação centrada na escola não pode significar formação encerrada na escola”, pois não basta mudar o local da formação, deve-se garantir que os envolvidos no processo formativo assumam novos papéis, posturas e concepções. Dessa forma, para a escola constituir-se verdadeiramente um lugar de Formação Continuada, faz-se necessário promover experiências internas de formação, articulando-as com o cotidiano escolar, com os saberes experienciais e com as necessidades formativas dos professores.

Nesse sentido, Imbernón (2009, p.42-43) também adverte que “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudança do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”. Reforçando a constatação de que:

[...] a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores, mas não é isso que acontece, a formação e os projetos nos centros continuam sendo uma eterna reivindicação. E se a

formação não estiver acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, pode-se ainda “culturizar o mestre”, até criar-lhe uma identidade enganosa, mas sem torná-lo mais inovador (IMBERNÓN, 2009, p. 43).

Portanto, acredita-se que essa nova compreensão formativa implica na necessidade de as escolas criarem espaços e tempos que favoreçam o estabelecimento da Formação em Serviço, desenvolvida no interior das instituições e garantida dentro da carga horária dos profissionais, relacionando-se assim ao projeto político pedagógico da unidade. Santos (2010, p. 14), a esse respeito, afirma que

As práticas formativas organizadas em cursos modulares fora do horário de trabalho dos professores não podem ser consideradas como formação contínua em serviço, posto que estão fora da jornada de trabalho dos professores, consistindo assim, em mera reprodução das práticas formativas desenvolvidas pelas agências formadoras, sem o necessário envolvimento histórico dessas últimas com a formação em si.

Contudo, para que esse modelo de desenvolvimento profissional efetivamente aconteça, é preciso propiciar espaços e tempos para que os professores possam dialogar e trocar experiências, fazeres e saberes. Em outras palavras, criar, na prática, um espaço de troca dos saberes experienciais (TARDIF, 2002) é uma necessidade que deve ser assumida, na melhoria dos processos pedagógicos.

Seguindo essa mesma asserção, Imbernón (2016) aponta os caminhos que devem ser percorridos para a implementação desses espaços e ações formativas, a partir da identificação das necessidades, e nesse movimento:

1. Começa-se com a identificação de um problema ou de uma necessidade por parte de um grupo de professores ou professoras.
2. Depois de identificar a necessidade, propõe-se dar uma resposta a ela. Esta fase pode durar algumas sessões e exige que o grupo promotor realize consultas com todo o grupo de professores ou com a equipe que participa e que se reveja a informação existente em torno do tema que se deseja abordar.
3. A partir desse momento, o plano de formação é iniciado ou se adota a inovação na escola. Esse processo pode necessitar de alguns dias, meses, e até anos.
4. Como última etapa, avalia-se se o esforço realizado obteve os resultados esperados. Se o professorado não estiver satisfeito com os resultados obtidos, volta-se à fase inicial (aquisição de conhecimento ou de habilidades) e repete-se o processo (IMBERNÓN, 2016, p. 153).

Considerando-se a identificação das necessidades formativas como a primeira fase do delineamento e planejamento das ações formativas posteriores, pode-se inferir a principal

necessidade da Formação Continuada: a de que ela não esteja dissociada dos contextos práticos onde os participantes exercem a sua docência, nem dos saberes que apresentam.

Reforçando o que já foi salientado, para o planejamento dos processos formativos, são considerados essenciais o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, principalmente dos “saberes experienciais” (TARDIF, 2011), pois só a partir deles, os professores terão condições de refletirem e validarem suas práticas, bem como, moldarem suas rotinas e atividades através do compartilhamento de sugestões e experiências consideradas bem-sucedidas. Para tanto, existe o consenso de que a Formação Continuada deve estar alicerçada na “reflexão na prática” e “sobre a prática”, por meio de dinâmicas de “investigação-ação” e de “investigação-formação” (NÓVOA, 2013).

Defendendo essa mesma perspectiva formativa que parta do diagnóstico das necessidades docentes, Rodrigues (2006) afirma que as ações empreendidas de Formação Continuada devem constituir-se com o principal objetivo de contemplar as dificuldades, os anseios, as vontades e os interesses apresentados pelos professores.

Marcelo Garcia (1992, p. 67), por sua vez, afirma que:

[...] o diagnóstico das necessidades do professorado é uma das funções que todo o Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, que corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes.

Portanto, a partir dos estudos supracitados e das análises realizadas, há de se considerar que para promover processos formativos que estejam coadunados com os princípios da Formação Continuada em Serviço elencados, torna-se necessário que ocorra um avanço significativo no desenvolvimento de suas propostas, partindo da análise das necessidades docentes enquanto estratégia promissora de superação das dificuldades e dos desafios contemporâneos.

Assim, defende-se nesta pesquisa, a urgência na criação de cursos, estratégias e programas que partam das premissas fundamentais definidoras da Formação em Serviço, ou seja: que considerem a escola como local privilegiado no desenvolvimento das ações formativas, e que essas, por sua vez, partam da valorização dos saberes experienciais e das necessidades formativas de seus professores. Se desse modo o fizerem, poderão ter melhores chances de promover o desenvolvimento profissional dos participantes e, conseqüentemente, evitar a oferta massiva e empobrecida de ações formativas que não contribuem eficazmente para a melhoria da prática educacional, pois não superam a concepção instrumental de

Formação Continuada realizada nos últimos anos e pautada, como afirma Gatti (2011), em práticas meramente compensatórias das lacunas de formação inicial. Nas palavras da referida autora:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais em avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2011, p. 187).

Pelo contrário, a autora afirma que a Formação Continuada deve ser compreendida

[...] como meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar. Neste aspecto, ou seja, no possibilitar a combinação de formações variadas de diferentes áreas de conhecimento, tem a formação continuada melhores condições de resposta imediata aos reclamos do momento atual do que a educação pré-serviço (GATTI, 1996, p.64).

Á visto disso, como já dito anteriormente, defender a relevância da Formação em Serviço para o desenvolvimento profissional docente, não significa que essa modalidade formativa deve ser instituída como solução para todas as lacunas deixadas pelos cursos de Formação Inicial. Pelo contrário, de acordo com Onofre (2000):

[...] o investimento na melhoria específica dos cursos de formação inicial é prioritário e constitui condição fundamental para a concretização dos objetivos básicos das ações de formação continuada, que visam o desenvolvimento profissional dos educadores (ONOFRE, 2000, p. 21).

Nessa mesma linha argumentativa, Gatti (2011) afirma ainda que os implementadores de programas ou cursos formativos tem a concepção de que, oferecendo informações e conteúdos, os professores produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em suas posturas e formas de agir. Contudo, as limitações dessa concepção têm sido analisadas pela literatura em psicologia social, que aponta para o fato de que os professores são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se formam concepções de educação, de modos de ser e que, por sua vez, se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam.

Com isso, Gatti (2011) chama a atenção para o fato de que os conhecimentos trabalhados nos cursos podem adquirir sentido ou não, serem aceitos ou não, incorporados ou não, em decorrência de complexos processos cognitivos, socioafetivos e culturais, constituindo-se,

portanto, em uma das razões pelas quais tantos cursos que visam trazer mudanças cognitivas e nos modos de agir dos professores, acabam sendo ineficazes, tendo em vista que sua centralização ao contemplar apenas os aspectos cognitivos individuais, acaba por esbarrar nas representações sociais e na cultura de grupos.

É preciso enfatizar que os cursos formativos só mostrarão efetividade se levarem em consideração as condições sociopsicológicas e culturais das pessoas, e não apenas suas condições cognitivas. Contudo, Gatti (2011, p. 176) afirma que apenas considerar essas questões como fundamentais não cria mobilização necessária para as mudanças efetivas, pois: “o que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo”.

A autora ressalta, ainda, que, para que mudanças em concepções e práticas docentes realmente aconteçam, é primordial que os cursos objetivem inovações educacionais, aperfeiçoamentos e atualizações, estabelecendo uma relação concreta com a ambiência psicossocial na qual os professores trabalham. Dessa forma, fica evidente que, dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de Formação Continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo ou não (GATTI, 2011). Portanto, é necessário destacar que tal engajamento é condição primordial para promover a transformação e/ou a ressignificação do fazer pedagógico cotidiano.

Partindo dessa concepção, é possível perceber que as mais recentes propostas de Formação de professores em Serviço não têm sido suficientes para realizar uma mudança significativa na prática educativa, no desenvolvimento profissional docente e nos sistemas de ensino, tendo em vista que os estudos realizados e as experiências formativas analisadas, apontam sérias críticas relacionadas sobretudo às situações padronizadas e homogêneas de desenvolvimento, que desconsideram a relação entre teoria e prática como um fator determinante no decorrer de seu contexto de realização. Os estudos reiteram que ignorar os problemas encontrados no interior das escolas e negligenciar as especificidades locais nas quais os docentes estão inseridos, não qualifica os professores de modo que se tornem autônomos e reflexivos em sua prática docente (GATTI, 2011; IMBERNÓN, 2009, 2010; MARIN, 1996; MENDES SOBRINHO, 2006; NÓVOA, 1998).

Como frisado por Imbernón (2010, p. 34):

Embora as modalidades formadoras costumem ter um caráter grupal, na realidade, elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, a

formação não costuma causar um grande impacto na prática da sala de aula nem potencializar o desenvolvimento profissional.

Nessa mesma linha argumentativa, Marin (1996) já apontava anteriormente, os principais problemas e dificuldades que os professores enfrentam no desenrolar dos processos formativos, destacando:

[...] as carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento. [...] seus saberes assentam-se em concepções mecanicistas, místicas, utilitaristas. [...] têm dificuldades em relação a aspectos pedagógicos: avaliação, disciplina, seleção de conteúdos a serem ensinados, seleção de atividades variadas e compatíveis com as noções a serem trabalhadas (MARIN, 1996, p.155).

Posto isto, salientamos que na grande maioria das estratégias e modalidades formativas nas quais os professores atualmente participam, pode-se identificar, em sua estrutura, o predomínio de um conteúdo descontextualizado do ensino e dos anseios da sala de aula, uma vez que, para diferentes problemas educacionais costumam ser sugeridos o mesmo recurso. O maior equívoco dessa concepção formativa reside na visão da formação como um problema genérico que, por decorrência, necessita de um sistema de formação padronizado, baseado em um modelo de treinamento impessoal. Isso, já se sabe, não acarretará em mudanças nas concepções e práticas docentes, indo na contramão do alcance de seu principal objetivo, pois:

[...] a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (PORTO, 2000, p. 15).

No entanto, como Imbernón (2009, 2010) ressalta, analisar e avaliar os programas de formação que se mostram desarticulados da realidade local e apresentam pouca inovação e carência formativa, não é uma tarefa fácil. Para isso, é necessário gerar uma nova cultura formativa, capaz de produzir novos processos na teoria e na prática, introduzindo-os em atuais perspectivas e metodologias, fomentando, assim, o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores. Potencializando, um trabalho colaborativo no sentido de que se ambicione uma verdadeira transformação da prática educacional.

Em síntese, pode-se compreender que há um consenso sobre as práticas de Formação Continuada em Serviço, estabelecido à luz do referencial teórico eleito. Este consenso trouxe-nos a convicção de que aumenta-se a possibilidade de êxito nas ações voltadas à Formação

Continuada de professores, à medida que elas forem compreendidas como um processo contínuo, desenvolvido no próprio local de trabalho docente, para que os conteúdos estudados sejam escolhidos de acordo com as necessidades formativas detectadas pelos profissionais da educação. Com isso, há o objetivo de que os problemas enfrentados nos mais variados contextos possam ser atendidos e sanados de maneira mais efetiva, alicerçando-se no projeto pedagógico da unidade escolar. Para tanto, há ainda, a reivindicação da valorização do protagonismo docente e da mobilização dos conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional.

No entanto, apesar dos avanços nos estudos sobre as Políticas, Programas e Projetos voltados à área da Formação Continuada de Professores, na prática, identifica-se, através do resultado do estudo aqui realizado (seção 6), estruturas organizacionais e formativas ainda muito distantes das premissas básicas supracitadas, revelando um descompasso entre a origem do que a política profere e a destinação do que a prática efetiva.

Dessa maneira, no ponto seguinte, parte-se para a análise específica da Legislação Nacional de Formação de professores, através da compreensão de importantes instrumentos legais de definição das Políticas Públicas de educação, para que possamos investigar em que medida os avanços proferidos nos documentos legais falharam na efetividade dos programas desenvolvidos, levando-se em consideração que os modelos pedagógicos aos quais os professores foram expostos durante os cursos de Formação Continuada nos últimos anos, não parecem ter sido significativos para a (re)estruturação de sua prática pedagógica.

2.2 A Legislação da Política Nacional de Formação de Professores

Desde meados dos anos de 1990, tem-se desenvolvido no Brasil, uma série de mudanças paradigmáticas no campo educacional, objetivando a resolução dos problemas e buscando melhorias no cenário educacional brasileiro. Dessa forma, o governo federal através do seu órgão competente – o Ministério de Educação e Cultura (MEC) - e de suas instâncias executoras elaboraram e aprovaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's - 1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's - 2000), entre inúmeros outros referenciais legais para a Formação de Professores com o principal objetivo de fornecer as orientações e prestar o devido acompanhamento às políticas educacionais desenvolvidas nos estados e municípios.

Nesse sentido, pode-se identificar uma preocupação com a Formação de Professores em Serviço através da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9394/96), cujo artigo n. 61 estabelece que:

[...] a formação de profissionais da educação terá como fundamentos a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, [...] e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Seguindo essa perspectiva, e partindo da necessidade de se articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, foi criada em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para a melhora da formação dos docentes da Educação Básica do ensino público e, conseqüentemente, com a qualidade do ensino e do aprendizado dos estudantes.

Essa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi constituída pelo Ministério da Educação (MEC), pelos Sistemas de Ensino e pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, tendo os professores de educação básica como público-alvo prioritário, e apresentando como áreas de formação: a Alfabetização e a Linguagem, a Educação Matemática e a Científica, Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física.

Para tanto, as instituições de ensino superior públicas produzem materiais de orientação para os cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas, com a finalidade de atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. Por sua vez, o Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenar o desenvolvimento dos programas, implementados por adesão, em regime de colaboração pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Desse modo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem cumprindo seu papel enquanto indutor de políticas, através do investimento em ações para a Formação Continuada de professores, principalmente por intermédio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, oferecendo cursos em parceria com os Estados, Municípios e as Universidades, com a finalidade de combater o fracasso escolar e reduzir os altos índices de reprovação constatados no país.

Em um momento mais recente, as propostas de ações formativas passaram a considerar - ao menos no âmbito do discurso - as demandas das escolas e dos professores, na tentativa de superar a concepção instrumental de Formação Continuada que imperava até então.

Nessa perspectiva, o novo discurso para o planejamento dos Programas de formação de professores seguiu o processo de reforma curricular de acordo com as novas diretrizes da Resolução nº 2, de primeiro de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada de professores.

Para que possamos analisar a legislação específica sobre Formação de professores e o processo político com o qual relaciona-se, faz-se oportuno, neste momento, circunscrever as principais fronteiras que delimitaram sua produção, partindo da LDB 9394/96, e seguindo na apresentação dos mais importantes instrumentos legais de definição das suas resoluções.

Destaca-se como marco temporal a promulgação do Decreto número 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação para os professores que atuam nas escolas públicas, além de disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Assim sendo, de acordo com Art. 2º do referido Decreto, seus fundamentos referem-se a defesa da:

- Formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- Formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
- Articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
- Importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;
- Importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- Equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
- Articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

- Formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;
- Compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivências e atualizações culturais (BRASIL, 2009).

Nessa conjuntura, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) definiu os Princípios Norteadores da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, levando em conta: a valorização da identidade docente e de sua experiência profissional como ponto de partida para o aprofundamento teórico, permitindo que cada um possa se tornar pesquisador, no sentido de reinventar sua prática pedagógica, na busca por soluções para os problemas cotidianos (BRASIL, PDE, 2007).

Nos dias atuais, compreende-se que essas propostas encontram-se conjugadas às ações necessárias para a reestruturação da educação brasileira em todos os níveis de ensino, com foco em métodos e mecanismos para a consolidação da aprendizagem, ancorando-se nas avaliações externas e nos baixos indicadores de qualidade de ensino, e atrelando-se no discurso da crise da educação, a ineficácia docente, como descrito por Castro, até então Secretária Executiva do MEC: “evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (CASTRO, 2017, p.2).

Nesse mesmo estudo, Castro (2017) também ressalta que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica parte de um Diagnóstico que contempla: os resultados insuficientes dos estudantes; a baixa qualidade da formação de professores; os currículos extensos que não oferecem atividades práticas; os poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização; e ainda os estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas.

Contudo, considera-se que essa concepção por trás da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, parte da premissa de que a qualidade das aprendizagens depende unicamente da qualidade do trabalho docente e, a nosso ver, não se mostra correta, uma vez que responsabiliza somente os professores sobre a ineficácia educacional e isenta os órgãos competentes de suas responsabilidades, omitindo os determinantes estruturais e trabalhistas necessários para que o professor possa realizar um trabalho com mais qualidade, como, por exemplo, a valorização profissional, as condições adequadas de trabalho, os materiais necessários para a realização das aulas, dentre outros fatores relevantes para a garantia da qualidade de ensino.

Tirando essa ressalva, concorda-se com os outros pontos destacados na atual política, que acolhe os princípios estabelecidos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que destaca a necessidade:

- Do regime de colaboração (União, Sistemas de ensino e Instituições formadoras);
- Do fortalecimento das instâncias descentralizadas;
- Da visão sistêmica e revisão das formas de gestão do MEC;
- Da articulação da instituição formadora com redes ou escolas de educação básica;
- Da BNCC enquanto tema unificador da política;
- Da articulação entre teoria e prática;
- Da interdisciplinaridade, interculturalidade e contextualização;
- Da criatividade e inovação;
- E da formação humana integral (MEC, 2015).

Desse modo, paulatinamente, os planejamentos estratégicos foram revogados e aprimorados pelo Decreto nº 8.752, de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos e de organizar programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de junho de 2014 - e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Além de assegurar sua coerência com:

- I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;
- II - a Base Nacional Comum Curricular;
- III - os processos de avaliação da educação básica e superior;
- IV - os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e
- V - as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios (MEC, 2016).

No tocante a Formação Continuada de Professores, o referido Decreto nº 8.752, instituí através do Artigo 12, que o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionadas às seguintes iniciativas:

- I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica; [...] IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica; [...] XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais; [...] XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar; e XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao

mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação (MEC, 2016).

Á vista disso, para atender às especificidades da docência e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (MEC, 2016) dispõe que a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

- a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
- a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
- a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
- a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;
- o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;
- os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;
- a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica (MEC, 2016).

Deste modo, considerando-se que a atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica prevê em seus artigos a garantia do padrão de qualidade nos cursos de Formação Continuada de professores, e ainda o reconhecimento do espaço educativo enquanto local de aprendizagem docente intencional, apresenta-se na sequência, uma análise comparativa dos mais recentes Programas de Formação Continuada destinados aos professores

das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, a fim de se apresentar, de forma objetiva, as Políticas Públicas Educacionais precursoras do PNAIC e ainda problematizar-se a qualidade e efetividade de suas propostas.

3. OS PROGRAMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: OS PRECURSORES DO PNAIC

O professorado é o protagonista da mudança. As reformas e as leis ajudam (ou não), mas se se deseja mudar a educação, o que deve mudar sempre é o docente (IMBERNÓN, 2016, p. 127).

Com o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e de combater os fatores que geram os altos índices de analfabetismo que perfilam o quadro da educação pública brasileira, vários programas de Formação Continuada vêm sendo oferecidos aos professores alfabetizadores nos últimos anos, tanto em nível nacional quanto estadual. Registre-se que do início dos anos 2000 até os dias atuais, identificou-se a implementação de dez programas com formatos e objetivos semelhantes, tendo como finalidade melhorar os processos formativos e a prática docente de seus participantes. Contudo, como veremos a seguir, foram elaborados, muitas vezes, de forma a atuar de maneira compensatória, resolvendo questões lacunares da formação inicial e ainda apresentando uma distância considerável entre suas propostas educacionais, o trabalho cotidiano dos professores e as necessidades formativas dos docentes.

Dessa forma, na busca por sustentar a hipótese inicial deste trabalho, de que, via de regra, as propostas dos programas criados pelos órgãos centrais distanciam-se significativamente das necessidades docentes e conseqüentemente não contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, será realizada nesta seção uma análise comparativa dos principais Programas de Formação Continuada implementados pelo Governo Federal e Estadual, e oferecidos aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesses termos, optamos por colocar de forma resumida as concepções e finalidades presentes nos últimos programas que se constituem precursores do PNAIC, a partir de análise dos aspectos políticos e pedagógicos que fundamentaram as ações formativas que os integraram, as quais influenciaram a sua proposta, conforme se depreende dos documentos que serão expostos na seção seguinte. Importante frisar que as propostas desses programas continuam carecendo de continuidade e de avaliações sistemáticas e conclusivas para a compreensão de suas presumíveis contribuições aos docentes participantes.

Portanto, a escolha dos programas de Formação Continuada apresentados na sequência, deu-se em função das ações formativas desenvolvidas a partir dos anos 2000, mapeadas segundo a ordem cronológica de sua implementação, a saber: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I, 2001-2003); Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores (PROFA, 2001-2002), Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER, 2003-2004); Programa Letra e Vida (2003); Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (GESTAR II, 2004); Proinfantil (2005), Pró-Letramento (2005); Programa Ler e Escrever (2007); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR, 2009) e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012). No entanto, ressalta-se que esta seção não possui como finalidade esgotar as ações formativas relacionadas à educação, que possam ter influenciado a composição do PNAIC nos dias atuais. De outro modo, sua finalidade é a de apresentar um panorama das experiências educativas relacionados às políticas de Formação de professores nos últimos anos e destarte, verificar se ocorreram ou não, avanços nas concepções e práticas docentes que podem ser atribuídas a eles.

3.1 Os Aspectos Políticos e Pedagógicos dos mais recentes Programas de Formação Continuada de Professores

De início, é importante esclarecer que o período delimitado para análise dos dez programas anteriores ao PNAIC, compreende os anos de 2000 até 2012, por representar um panorama das políticas educacionais voltadas para a Formação Continuada docente nas últimas duas décadas. E ainda por compreender projetos formativos instituídos nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016), em decorrência de um movimento global de apropriação de reformas, diretrizes e ações educacionais desenvolvidas em diferentes países, como visto na seção anterior.

Nessa perspectiva, de acordo com o estudo de Akkari (2011), é possível identificar nas políticas educacionais, a influência de diferentes organizações internacionais como a UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, OMC e OCDE, atuando em três segmentos: 1. Na concepção das políticas educacionais através de modelos cada vez mais uniformizados; 2. Na avaliação dos sistemas educacionais por meio de exames e relatórios, apontando o que precisa ser melhorado; 3. No financiamento para os países em desenvolvimento investirem em seus sistemas educacionais (AKKARI, 2011).

Dessa maneira, segundo o referido autor, essas organizações ditam aos governos, reformas que se desdobram em programas oficiais, com base na articulação de três princípios comuns, a saber: a focalização, a descentralização e a privatização (AKKARI, 2011).

Nessa direção, a análise dos programas formativos revelou que eles são estruturados sob essa mesma lógica de padronização internacional de políticas, seguindo os moldes de programas compensatórios.

Por conseguinte, segundo Rigolon (2007), esses programas, ao invés de serem desenvolvidos como um direito dos professores, são executados como um processo de preenchimento das lacunas procedentes de uma formação inicial considerada precária e insuficiente.

Em vista disso, defende-se a urgência de análises críticas em políticas e processos formativos que ambicionem melhorias na prática docente dos participantes, considerando-se que, nos últimos anos, avolumaram-se as ofertas de cursos de Formação Continuada de professores para a Educação Básica, na mesma medida em que surgiram inúmeras inquietações devido à ineficiência de muitos deles, tanto em termos estruturais quanto metodológicos, nos quais questões políticas e burocráticas, muitas vezes, sobrepõem-se às questões pedagógicas e educacionais.

A propósito, Nóvoa (1992) faz uma observação importante acerca dos programas destinados aos professores, ao afirmar que:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992, p.10).

Considerando a especificidade dessa temática, torna-se necessário realizar uma investigação das ações formativas que, historicamente, privilegiaram eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras - que, de modo geral, não responderam às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem se constituíram programas articulados e bem planejados (BRASIL, 1999).

Nesse contexto, apresenta-se o quadro abaixo, que indica de forma resumida, o ano de criação, âmbito de desenvolvimento e público alvo dos programas de Formação Continuada de Professores desenvolvidos no Brasil desde os anos 2000 até 2012, a partir de informações extraídas do site do MEC em seção específica que correlaciona dados a respeito das ações formativas já desenvolvidas.

Quadro 7: Comparativo do Público alvo dos últimos programas de Formação Continuada

PROGRAMA	ANO DE CRIAÇÃO	ÂMBITO	PÚBLICO ALVO
GESTAR I	2001	Nacional	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental
PROFA	2001	Nacional	Professores alfabetizadores (anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos)
PRALER	2003	Nacional	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental
PROGRAMA LETRA E VIDA	2003	Estadual (SP)	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental
GESTAR II	2004	Nacional	Professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental
PROINFANTIL	2005	Nacional	Professores da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, que não possuem a formação específica para o magistério.
PRÓ-LETRAMENTO	2005	Nacional	Professores do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)
PROGRAMA LER E ESCREVER	2007	Estadual (SP)	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores
PARFOR	2009	Nacional	Professores da Educação Básica
PNAIC	2012	Nacional	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) e, a partir de 2016, também os coordenadores pedagógicos

Fonte: Elaborado pela autora com base em publicações do MEC (2019).

Por meio da análise do quadro acima, identifica-se que, com exceção dos programas GESTAR II e PROINFANTIL, todos os demais direcionaram-se para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que demonstra uma intencionalidade dos órgãos competentes com essa etapa de ensino, destacando, principalmente, o processo de alfabetização. Assim, a grande maioria dos programas centraram-se na formação do professor para alfabetizar e, com isso, buscaram melhorar os índices de alfabetização verificados pelos exames em todo o país.

Quadro 8: Comparativo dos Objetivos dos últimos programas de Formação Continuada

PROGRAMA	OBJETIVOS
GESTAR I (2001)	Investir na capacitação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.
PROFA (2001)	Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Propor inovações nas situações de ensino-aprendizagem da alfabetização em Língua Portuguesa visando a reflexão e o trabalho coletivo.
PRALER (2003)	Reduzir à metade, os índices de desempenho críticos, visando dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna.
PROGRAMA LETRA E VIDA (2003)	Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual.
GESTAR II (2004)	Orientado para a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de Matemática e de Língua Portuguesa, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem.
PROINFANTIL (2005)	Capacitar e titular os professores que atuam na Educação Infantil sem a devida formação. Através da valorização do magistério e do oferecimento de condições de crescimento aos profissionais que atuam na educação infantil.
PRÓ-LETRAMENTO (2005)	Melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.
PROGRAMA LER E ESCREVER (2007)	Melhorar a qualidade de ensino, assim como oferecer a recuperação aos alunos do ciclo I.
PARFOR (2009)	Qualificar os professores das séries iniciais da Educação Básica e incentivar a licenciatura para professores sem a formação adequada.
PNAIC (2012)	Alfabetizar as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até, no máximo, os oito anos de idade, final do 3ª ano do ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora com base em publicações do MEC (2019).

Todos os programas de Formação Continuada de professores alfabetizadores mencionados acima, tinham como objetivo melhorar a qualidade do ensino, elevando o índice de notas nas avaliações externas aplicadas pelo governo.

Já no que tange aos modelos de formação de alfabetizadores adotados pelos referidos programas, também é possível identificar que, apesar de utilizarem denominações distintas, todos apresentaram uma abordagem formativa centrada fundamentalmente na prática docente, baseada na teoria da epistemologia da prática, considerando o professor enquanto profissional reflexivo (GOMEZ, 1995; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002). No entanto, apesar dos

pressupostos formativos de todos esses programas considerarem a importância da reflexão docente, avalia-se que suas estruturas pré-determinadas, compostas por atividades pré-estabelecidas, inviabilizaram a qualidade e efetividade dessas reflexões, reduzindo de certa forma, o trabalho docente ao de um mero executor que aplica as propostas pedagógicas “sugeridas”, segundo um cronograma previamente estabelecido.

Nessa perspectiva, o trabalho docente limita-se à simples aquisição de competências técnicas para o ensino da leitura e da escrita com seus alunos. A medida em que perde sua autonomia e protagonismo frente ao seu trabalho, compromete o processo de ensino/aprendizagem, e priva-o da percepção das condições objetivas e subjetivas fundamentais sobre sua profissionalidade.

Logo, visando contribuir para a análise e compreensão de suas propostas formativas, serão descritas na sequência as ações integrantes instituídas nos últimos anos.

Quadro 9: Comparativo das Ações integrantes dos últimos Programas de Formação

Continuada

PROGRAMAS	PRINCIPAIS AÇÕES INTEGRANTES
GESTAR I	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um Curso a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos; • Ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática; • Organização de atividades de autoavaliação para os professores visando o mapeamento do seu desenvolvimento profissional; • Organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de Apoio à Aprendizagem dos alunos.
PROFA	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um Curso organizado em três Módulos, compostos por Unidades. A quantidade de Unidades em cada Módulo variou, porém, a última era destinada à avaliação individual dos professores; • Os módulos eram acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentavam atividades de leitura e escrita, principalmente de alfabetização; • O programa incluiu análise da produção escrita dos alunos; • Produção de instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno no que se refere à alfabetização;
PRALER	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um Curso para dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. • Sua proposta pedagógica privilegiou o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros.

CONTINUA	
PROGRAMAS	PRINCIPAIS AÇÕES INTEGRANTES
PROGRAMA LETRA E VIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um Curso com carga horária de 180 horas, dividido em três módulos de encontros presenciais. • A organização dos módulos era temática, com tópicos inter-relacionados. • Definiu-se um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos participantes, distribuídas entre os módulos e denominadas “expectativas de aprendizagem”
GESTAR II	<ul style="list-style-type: none"> • Ofereceu formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possuiu carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. • O foco do programa foi a atualização dos saberes profissionais por meio de estratégias de estudos individuais e coletivos e do acompanhamento da ação do professor.
PROINFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. • Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.
PRÓ-LETRAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um curso na modalidade semipresencial. Para isso, utilizou material impresso e em vídeo e contou com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. • Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa tiveram duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses. • Estabeleceu uma estrutura organizacional de maneira integrada com o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino.
LER E ESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de linhas de ação articuladas que incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. • A capacitação dos educadores, em serviço, se faz conjugada a diretrizes e conceitos, em processos especificamente planejados para cada sujeito atuante no sistema: supervisores e professores coordenadores das oficinas pedagógicas (PCOPs); diretores e coordenadores pedagógicos das escolas (PCs) e professores regentes das classes de Ciclo I.
PARFOR	<ul style="list-style-type: none"> • Induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

CONTINUA	
PROGRAMAS	PRINCIPAIS AÇÕES INTEGRANTES
PNAIC	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com metodologia que propõe estudos e atividades práticas. • Os encontros com os Professores alfabetizadores foram conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes eram professores das redes, que fizeram um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas. • Suas ações buscaram contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; dos processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; do planejamento e avaliação das situações didáticas e do uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora com base em publicações do MEC (2019).

A análise das principais ações integrantes dos programas de formação continuada de professores apresentados até o momento, sinaliza que eles apresentaram em comum, em seus documentos orientadores, uma concepção de formação docente considerada como um *continuum*, e que deve ser realizada ao longo da vida, articulando os saberes provenientes da formação inicial e continuada de seus participantes.

No entanto, enfatiza-se o problema da descontinuidade dessas propostas, tendo em vista o curto período de vigência dos Programas em relação ao tempo necessário para implementações duradouras de mudanças em concepções e práticas docentes. Pois, sem dúvida, ações dessa natureza devem ser processuais e contínuas, uma vez que, para a concretização dos seus principais objetivos, faz-se necessária a devida continuidade de suas ações, através da valorização da formação docente e do investimento em suas práticas.

Todavia, ainda que numa perspectiva de política compensatória, podemos assinalar no que concerne à dimensão pedagógica referente aos materiais disponibilizados pelos programas, uma gradativa melhoria na qualidade e na quantidade dos recursos didáticos que foram disponibilizados para as escolas participantes.

Contudo, constata-se que nenhum desses programas dedicou-se a propor ações no campo das reais condições de trabalho do professor alfabetizador, como por exemplo: melhoria salarial, redução do número de alunos por sala e garantia de infraestrutura adequada às escolas, questões que estão igualmente na fila por melhorias.

Nessa vertente, a partir da análise do Quadro 9, tendo em vista o percurso formativo desenvolvido com os professores alfabetizadores na contemporaneidade, entende-se que os profissionais da rede municipal de ensino do estado de São Paulo, em um curto período de tempo (2000-2012) foram submetidos a vários programas formativos com características

distintas, no entanto, com objetivos e ações integrantes análogas, com vistas a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem através dos processos de Formação docente.

Porém, como dito anteriormente, essas propostas formativas hodiernamente desenvolvidas, carecem de avaliações específicas e cuidadosas em relação aos impactos, dificuldades ou melhorias na prática docente provenientes da participação nos programas. Confirmando o que cita Alarcão (2004, p.11), ao enfatizar que “a formação continuada tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los em seus princípios, realizações, resultados e contextos”.

3.2 Os Programas anteriores e o PNAIC

Através da análise comparativa dos últimos programas de Formação Continuada destinados aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível inferir que seus modelos e ações formativas representam, por um lado, - ao menos na esfera teórica - um avanço quanto à valorização docente. Mas, por outro, deixam claro que em todos esses anos, pouco avançamos em termos de novas configurações estruturais das políticas educacionais.

Em outras palavras, os principais problemas identificados nos programas, ainda são os mesmos constatados nos dias atuais através do PNAIC, como será apresentado nas próximas seções. Mostrando-nos que se não avançarmos urgentemente na estrutura e organização dos modelos formativos futuros, continuaremos desperdiçando processos e replicando formações repletas de lacunas, sem resultados efetivos de melhoria das práticas docentes e de desenvolvimento profissional de seus professores.

À vista disso, expõe-se na seção seguinte, uma caracterização do maior e mais recente programa de Formação Continuada destinado aos docentes brasileiros: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para que se possa averiguar em quais aspectos suas propostas e práticas se assemelharam ou se distinguiram dos programas propostos anteriormente. Essa averiguação será feita por meio da análise dos princípios que embasaram o desenvolvimento de suas ações, do contexto de seu surgimento, base legal, estrutura, organização, avaliação, gestão, eixos de atuação e de formação. Com isso pretende-se delimitar os pontos favoráveis e lacunares em seu desenvolvimento e, assim, verificar se esse programa realmente trouxe inovações e avanços para o campo da Formação Continuada em Serviço de professores, ou se foi desenvolvido com os mesmos equívocos daqueles que o antecederam.

4. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas (NÓVOA, 2011, p. 535).

Como visto em seções anteriores, há um consenso estabelecido pelos estudos, de que a Formação Continuada de professores tem maiores chances de efetividade à medida que for constituída no exercício da função pedagógica, avolumando-se, assim, a defesa pelo modelo da Formação Continuada em Serviço. No entanto, a partir da hipótese inicialmente levantada neste trabalho, compreende-se que, embora sejam conhecidos os potenciais para que as ações formativas efetivamente aconteçam dentro das unidades escolares, as lacunas e dificuldades em sua operacionalização também são consideráveis. E, caso não sejam equacionadas, podem inviabilizar as ações formativas, gerando resultados incapazes de refletirem mudanças nas concepções e nas práticas dos professores participantes.

Partindo dessas questões, no sentido de caracterizar e compreender a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – programa que compõe o *corpus* principal de investigação desta pesquisa –, pretende-se apresentar um conjunto de informações desde seu surgimento, com a finalidade central de compreender as aproximações entre o modelo formativo proposto nesse programa e as concepções e perspectivas que integram as ações destinadas aos professores na prática.

Nessa vertente, pretende-se identificar quais foram as implicações e contribuições decorrentes do PNAIC para a formação dos docentes participantes, a partir de análise de seu surgimento; estrutura formativa; contribuições teóricas que o embasam; concepções pedagógicas que o norteiam; base legal que o fundamenta; conteúdos de seus materiais; eixos de atuação; público alvo; objetivos, propostas e avaliações; entre outros enfoques que estão subentendidos em seu formato e finalidade, considerando que toda estrutura organizativa depende do sistema central e assim, nenhuma proposta formativa é neutra ideologicamente.

4.1 O Surgimento do PNAIC

A elaboração de uma política educacional, como se sabe, não é tarefa fácil de ser realizada, pois depende de inúmeros fatores que compõem o cenário político, social e educacional no qual essa construção se estabelece. De acordo com Bauer (2011), o contexto de

aplicação condiciona e modela o programa, de modo que o entendimento de tais informações pode iluminar a análise dos seus efeitos.

Assim, inicia-se essa contextualização, compreendendo que, na história da política educacional brasileira, a preocupação nacional voltada à alfabetização intensificou-se a partir de 2012, consoante à Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 do Ministério da Educação (BRASIL, 2012a), publicada no Diário Oficial da União nº 129, instalando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), equivalente a uma política de continuidade do governo brasileiro voltado à formação dos educadores. Declarando em texto oficial, as ações e diretrizes gerais para sua atuação:

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 (BRASIL, 2012).

Sendo assim, Resende (2015) afirma que o MEC ressaltou como recomendação para todos os envolvidos:

[...] a importância do uso da nomenclatura PACTO para demarcar a natureza e a ideia do programa: todos ‘pactuarem’ em favor de um objetivo único – toda criança alfabetizada até os oito anos de idade. Entretanto, cada instância-parceira apropriou-se dessa orientação de maneira peculiar, prevalecendo nas exposições orais e nos documentos escritos o termo PNAIC, e não a recomendação inicial de referir-se ao programa somente com a nomenclatura Pacto (RESENDE, 2015, p. 33).

Desse modo, o PNAIC configura-se uma ação inédita de pactuação e colaboração entre governos federal, estadual e municipal, e que apresenta como sua maior proposição, a de que todas as crianças estejam alfabetizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental, até os 8 anos de idade. E tendo ainda como ação prioritária, promover a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Nessa vertente, mediante Art. 5º da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, 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 (BRASIL, 2012g, p. 02).

A partir disso, o Pacto surge com a urgente e difícil finalidade de suprir as demandas educacionais, partindo de inúmeras pesquisas que apontam para a necessidade de políticas públicas que revertam, de fato, os baixos indicadores de desempenho dos alunos em nosso país, principalmente no que se refere ao analfabetismo (FELDMAN, 2009; GATTI, 2003).

Considerando-se que o programa foi criado como política pública por iniciativa do governo federal, a partir do diagnóstico apresentado pelo MEC de que, em 2010, o Brasil tinha cerca de 8 milhões de crianças de 6, 7 e 8 anos de idade matriculadas em 108 mil escolas, distribuídas por todo território. Em 2011, por sua vez, a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), uma parceria do Todos Pela Educação com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, Fundação Cesgranrio e Inep, revelou que apenas metade das crianças que concluíram o 3º ano (2ª série) aprenderam o que era esperado no período. Em Leitura, a porcentagem exata era de 56,1% e em Matemática, de 42,8%. Como salientado em documento oficial:

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país (BRASIL, s.d., p.6).

Dessa forma, o PNAIC foi instituído com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012c). E assim, não se distancia do que, historicamente, tem sido a maneira pela qual surge a necessidade de oferecer formação continuada aos profissionais da educação no Brasil – considerada como forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais (RIGOLON, 2007).

Essa não é uma meta inédita, pois o Programa Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.904, de 24 de abril de 2007, já vinha abordando questões e objetivos semelhantes.

Apesar disso, o grande diferencial do PNAIC encontra-se no ineditismo da abrangência ao qual foi elevada uma política educacional voltada à alfabetização, tendo em vista que obteve a adesão de mais de 90% dos municípios brasileiros e, ao buscar a gênese de sua construção, identifica-se que as motivações surgiram a partir de desdobramentos políticos e educacionais anteriores.

Ou seja, mostrou-se fruto de uma confluência de ações, metas, avaliações e políticas, que buscavam a valorização da educação, principalmente por meio de melhores práticas de alfabetização, contribuindo para o debate acerca dos direitos de aprendizagem. Este fato se comprova, tendo em vista que o discurso oficial assegura que suas ações se baseiam na continuidade de programas anteriores, tais como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo MEC em 2001, e o Pró-letramento, iniciado em 2005.

Os documentos oficiais atestam essa continuidade, uma vez que:

A formação continuada não é algo recente, embora tenha sido potencializada nas últimas décadas, e existem vários motivos para a criação de programas, como os índices quantitativos dos sistemas nacionais de avaliação e a ideia de que a formação continuada pode aumentar a qualidade da educação. Com esta intenção, desde 2003 está sendo desenvolvido pelo MEC/Secretaria de Educação Básica (SEB) diretrizes, ações e processo de implantação da política de formação continuada, e logo tornou público a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005).

Nessa conjuntura, em acesso ao portal do MEC, encontram-se dados a respeito do processo de constituição, a partir de 2004, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, tendo como objetivo:

[...] contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. [...] As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2016).

Assim sendo, como apresentado na seção anterior, constata-se que a proposta de implementação do PNAIC apoiou-se em experiências de outros programas de alfabetização, com formato similar de parceria e intencionalidade, partindo do mesmo diagnóstico de fracasso da escola pública em alfabetizar os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e que

vinham sendo implementados desde 2003, como o Programa Letra e Vida e o Programa Ler e Escrever, desenvolvidos no estado de São Paulo; além do Programa de Intervenção Pedagógica e Alfabetização no Tempo Certo, em Minas Gerais e o Programa Alfabetização na Idade Certa, no Ceará, que apresentou bons resultados. Assim:

Estava configurado um contexto favorável para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em que, havia: a necessidade; conhecimento pelos vários programas realizados e exitosos; além de uma estrutura operacional, consolidada pela Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2015, p. 22).

No que se refere a essas influências de outros programas, é possível identificar maiores semelhanças entre o PNAIC e o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, desenvolvido anteriormente no Ceará, e contando com o auxílio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Nesse sentido, o PNAIC apresenta-se articulado a partir de uma ampliação reorganizada do referido programa, que tinha como principal finalidade a correção dos indicadores de analfabetismo, a partir da fixação de uma idade certa para a alfabetização.

Rolkouski (2013, p. 6) reforça essa afirmação:

O PNAIC é um programa que tem o seu início em 2012. O histórico do PACTO é marcado pela experiência do Pró-Letramento que teve seu início em 2005. [...] Além disso, é embasado no PAIC Programa de Alfabetização na Idade Certa no Ceará, que obteve um sucesso considerável.

Nota-se que o objetivo do MEC era utilizar o formato do programa PAIC, com seus resultados exitosos e ampliá-lo nacionalmente, por meio do PNAIC, formulando-o como uma política de continuidade do governo federal. Para tanto, o PNAIC baseou-se no material do Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas, tornando o programa condutor da implantação da Meta 5 do PNE.

Portanto, lembrando a justificativa do PNAIC ao defender a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade, a formação do professor alfabetizador tornou-se uma necessidade vital, tendo como proposta básica articular as ações formativas elaboradas, por meio de parcerias entre as Universidades, o Ministério da Educação e os órgãos governamentais, com os materiais disponibilizados pelo MEC e as avaliações em âmbito nacional junto aos alunos. O principal eixo condutor girou em torno da reflexão sobre o processo de alfabetização, ambicionando a melhoria de suas práticas (BRASIL, 2012b). Apresentou, ainda, como premissa, a garantia do acesso e da consolidação dos direitos de

aprendizagem das crianças, a nível nacional, no que se refere, principalmente, ao ensino da leitura e da escrita.

Para tanto, cada instância ficou responsável por determinado aspecto estruturante de seu desenvolvimento, logo:

[...] ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. De certo, a união desses segmentos favorece a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tentam chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor (BRASIL, 2012a, p. 10).

E assim, o PNAIC foi desenvolvido em todo o território brasileiro, anunciando como foco principal a formação continuada de professores alfabetizadores e objetivando a reversão dos baixos indicadores de desempenho dos alunos apontados em todo o país, conforme sua Base Legal e Estrutura Formativa apresentadas nos pontos seguintes.

4.2 Base Legal do PNAIC

No que diz respeito a base legal do PNAIC, de acordo com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicada no Diário Oficial da União, sua proposta fundamentou-se em um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, tendo como objetivo assegurar que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino fossem alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Com isso, o PNAIC reafirmou o compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, previsto no Decreto nº 6.094 de 24/04/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (MEC, 2012).

Mediante Art. 3º da referida Portaria (MEC nº 867/2012), a adesão ao programa pelo MEC e pelas secretarias estaduais, distrital e municipais de educação firmou-se por meio da assinatura do Termo de Adesão, um instrumento formal próprio, disponibilizado pelo Ministério da Educação. Essa mesma Portaria estabelece ainda, em seu Art. 2º, que as ações do PNAIC, 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” (BRASIL, 2012g, p. 01).

Nesse contexto, as ações se caracterizaram:

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 (BRASIL, 2012g, p. 01).

Com a finalidade de consolidar o PNAIC no campo das políticas públicas de amplitude nacional, o MEC também elaborou a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que definiu: as competências de cada ente envolvido, as categorias, perfis, critérios e parâmetros de participação, além de normatizar a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa, bem como a carga horária para a realização de cada curso.

No ano seguinte, foi necessária a promulgação da Portaria – nº 90, de 6 de fevereiro de 2013 –, definindo o valor máximo das bolsas, conforme o papel desempenhado pelos participantes na esfera dos municípios, estados e IES. Além desses, outro documento que normatizou o PNAIC foi a Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 – conversão da Medida Provisória nº 586, de 2012, mantendo os mesmos preceitos legislativos.

Como já foi dito, a proposta do documento que define os Objetivos e os Direitos de Aprendizagem do Programa, tem como finalidade aumentar os índices de alfabetização, melhorando a proficiência dos discentes em leitura e escrita, objetivando assim, “que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado” (BRASIL, 2012e, p. 26). Dessa forma, segundo documento norteador da proposta, o PNAIC prevê, como uma de suas ações, a formação de professores alfabetizadores. Essa ação se deu por meio de um curso, que apresentou uma estrutura de funcionamento na qual as Universidades, secretarias de educação e escolas deveriam articular-se para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas salas de aula.

Em seguida, sua base legal fundamentou-se também no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), apresentando como principais diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – Valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 43).

Além dessas diretrizes, o PNE também aborda as Metas a serem cumpridas, em especial a Meta 5, que estabelece o compromisso de alfabetizar todas as crianças brasileiras, no máximo, até o fim do terceiro ano do ensino fundamental, de acordo com as seguintes estratégias:

Quadro 10: Estratégias da Meta 5 do Plano Nacional de Educação

META	OBJETIVO
META 5 DO PNE	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.
ESTRATÉGIAS	
5.1	Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
5.2	Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
5.3	Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
5.4	Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos;

CONTINUA	
META	ESTRATÉGIAS
5.5	Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna;
5.6	Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores para a alfabetização;
5.7	Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE de 2014.

Nessa vertente, muitos foram os documentos, diretrizes e materiais oficiais que compuseram e nortearam o desenvolvimento do Programa PNAIC em nível nacional, como sintetizados na sequência:

Quadro 11: Documentos oficiais que orientaram a implementação do PNAIC

DOCUMENTO	FINALIDADE
Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012.	Institui as diretrizes gerais para as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Medida provisória n.º 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.
Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012.	Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013.	Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as) no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Resolução CD/FNDE n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013	Estabelece as funções e responsabilidades nos diferentes âmbitos e para os profissionais envolvidos na formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.
Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013.	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Cadernos de formação e materiais didáticos.	Cadernos com orientações teóricas e práticas para os professores participantes da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Fonte: Elaborado pela autora com base em publicações do MEC (2018).

À vista disso, verifica-se que a proposta formativa do PNAIC esteve desde o início alicerçada em inúmeros documentos que instituíram suas diretrizes gerais para o desenvolvimento das ações formativas, além do grande volume de Cadernos e materiais didáticos disponibilizados aos professores, com orientações teóricas e práticas para a realização dos processos formativos, como veremos mais detalhadamente nas seções seguintes.

4.3 Estrutura do PNAIC

Ao analisar os números apresentados na proposta do PNAIC, identifica-se sua abrangência no cenário nacional e a vasta dimensão de seu investimento – não apenas de recurso público, mas também de estrutura formativa relacionada aos professores, alunos e escolas contemplados em suas ações. Além da distribuição de livros, recursos didáticos e conteúdos pedagógicos para melhorar a aprendizagem das crianças.

Sendo assim, o Pacto caracteriza-se como sendo, até o momento, o maior programa de Formação de Professores desenvolvido pelo MEC, como confirma o seu caderno de apresentação, através dos dados oficiais, disponibilizados pelo Ministério da Educação, sobre a participação das universidades públicas e do envolvimento das administrações municipais e estaduais em todo o processo (BRASIL, 2015a).

Segundo esses dados, divulgados em 2015, cerca de 8 milhões de crianças, matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública, foram beneficiadas com as ações do Programa. Envolvendo, em todo o Brasil, 400 mil turmas, 108 mil escolas e um investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões. O MEC também previu a distribuição de mais de 60 milhões de livros didáticos e jogos pedagógicos.

A tabela, a seguir, resume os dados de atendimento da Formação Continuada do PNAIC, no decorrer de seus cinco anos de existência, de acordo com informações disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto) e da Edição Especial da Revista Magistério (SME/SP):

Tabela 1: Dados de atendimento do PNAIC (2013 – 2017)

ANO	NÚMERO DE PROFESSORES ENVOLVIDOS	CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO	INVESTIMENTO
2013	313.599	120 horas	R\$ 1,1 bilhão
2014	311.916	160 horas	R\$ 1,6 bilhão

CONTINUA

ANO	NÚMERO DE PROFESSORES ENVOLVIDOS	CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO	INVESTIMENTO
2015	302.057	80 horas	R\$ 436 milhões
2016	248.919	100 horas	R\$ 340,2 milhões
2017	190.000	100 horas	R\$ 56 milhões

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto) e da Edição Especial da revista Magistério, SME/SP (2019).

Nota-se que o número de professores envolvidos, a carga horária e o investimento total do Programa foram diminuindo ao longo dos anos, em nosso entendimento, devido sobretudo a retirada de bolsas para os professores alfabetizadores, o que impactou negativamente no desenvolvimento das ações formativas nos anos seguintes. Considerando-se que, o Programa garantia, até 2016, bolsas a todos os professores participantes da Formação Continuada, o que funcionava, para muitos, como um apoio financeiro de incentivo à adesão e valorização docente, embora pequena. Sendo assim, de 2013 a 2016 as bolsas foram pagas a todos os participantes, conforme os valores abaixo:

Quadro 12: Valores das Bolsas do PNAIC em 2013

PARTICIPANTE	VALOR
Coordenador-geral da Instituição de Ensino Superior	R\$ 2.000,00
Coordenador Adjunto da Instituição de Ensino Superior	R\$ 1.400,00
Supervisor da Instituição de Ensino Superior	R\$ 1.200,00
Formador da Instituição de Ensino Superior	R\$ 1.100,00
Coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios	R\$ 765,00
Orientador de Estudos	R\$ 765,00
Professor alfabetizador	R\$ 200,00

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do MEC (2013).

Contudo, merece grande destaque o fato de que as bolsas do programa, que eram concedidas aos professores alfabetizadores desde 2013, foram suspensas a partir de 2017, além de terem sido reduzidas a dos outros participantes, sem nenhuma justificativa formal por parte dos órgãos responsáveis. Isto, obviamente, teve um impacto negativo entre os participantes que se sentiram desvalorizados com o corte das bolsas, no entanto continuaram sendo responsabilizados pela melhoria da prática educativa e pelos índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos.

Ressalta-se também o fato de que, a função de Coordenador Pedagógico só foi integrada às formações no ano de 2016, tendo direito à bolsa. No ano seguinte (2017), assim como o professor alfabetizador, também teve a sua bolsa retirada, confirmando a perspectiva de desvalorização desses profissionais, embora sejam os principais responsáveis pela efetiva continuidade da Formação Continuada em Serviço no interior das escolas. Este fato denota uma falta de compreensão de que a qualidade das ações formativas desenvolvidas nas escolas, está diretamente relacionada à valorização dos profissionais envolvidos no processo alfabetizador, nesse caso, os professores e os coordenadores pedagógicos, que devem ser valorizados e reconhecidos.

No entanto, distanciando-se dessa perspectiva de reconhecimento docente, as bolsas concedidas a partir de 2017, foram distribuídas a outros profissionais, conforme descrito no quadro abaixo, sem previsão de pagamento para os professores e coordenadores nas escolas.

Quadro 13: Valores das Bolsas do PNAIC em 2017

EQUIPE	PARTICIPANTE	QUANTIDADE	VALOR
Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Coordenador Undime	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Coordenador de Gestão	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Coordenador Regional	1 por regional conforme a organização das redes de ensino da UF	R\$ 1.200,00
	Coordenador Local	1 por município	R\$ 1.000,00
Equipe de Formação	Coordenador da Formação	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Formador estadual	1 para 20 formadores regionais	R\$ 1.200,00
	Formador regional	1 para 25 formadores locais	R\$ 1.000,00
	Formador local – Educação Infantil	1 para 25 professores e coordenadores pedagógicos	R\$ 765,00
	Formador local – 1º ao 3º ano	1 para 25 professores e coordenadores pedagógicos	R\$ 765,00
	Formador local – Novo Mais Educação	1 para 25 professores articuladores da escola	R\$ 765,00
Equipe de Pesquisa	Coordenador de pesquisa	1 por Projeto	R\$ 1.200,00
	Pesquisador	Varia conforme o Projeto	R\$ 400,00

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do MEC (2017).

Para o acompanhamento e monitoramento das ações de Formação Continuada e do fluxo de pagamentos, a concessão de bolsas condicionou-se ao cumprimento dos requisitos previstos nas portarias do PNAIC e das atribuições estabelecidas na Resolução nº 12, de 6 de setembro

de 2017. Sendo realizada de acordo com a avaliação baseada nos critérios de frequência e desempenho dos participantes, além da aprovação no módulo “SisPacto”, abrangendo o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, e à inexistência de pendências no Sistema Geral de Bolsas - SGB.

Dessa maneira, cabia ao Ministério da Educação, enquanto proponente do PNAIC, os encargos referentes às bolsas de estudos, além da atribuição de providenciar, produzir e distribuir os cadernos de formação dos professores e enviar todo o material didático e o acervo das obras literárias às escolas. Já as avaliações anuais do desempenho das crianças do terceiro ano do ensino fundamental ficou sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), como veremos em seção específica.

Ainda no que se refere aos dados oficiais, o Ministério da Educação, através de seu site, também disponibilizou os números de atendimento do PNAIC nos anos de 2013 e 2014, especificamente do estado de São Paulo, porém, não foram encontrados dados precisos sobre o atendimento nos outros anos, como mostra a tabela apresentada na sequência:

Tabela 2: Dados de atendimento do PNAIC (2013 – 2014) no estado de São Paulo

ANO	ORIENTADORES DE ESTUDOS / TURMAS DE FORMAÇÃO	PROFESSORES ALFABETIZADORES ATENDIDOS	MÉDIA DE ALUNOS BENEFICIADOS
2013	188	3.500	105.000
2014	122	2.700	81.000

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos da Edição Especial da revista Magistério, SME/SP e do site oficial do MEC (2018).

Em relação a estrutura da Formação Continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC, esta foi realizada por Instituições de Ensino Superior (IES), parceiras do MEC. Através de sua equipe de formadores, tiveram como competência, coordenar, supervisionar e qualificar os orientadores de estudos provenientes das redes públicas de ensino (estaduais, distrital e municipais), e estes, responsabilizaram-se pela formação dos professores alfabetizadores nas escolas.

No estado de São Paulo, a Formação Continuada dos professores alfabetizadores das redes municipais e estadual que aderiram ao PNAIC ficou sob a responsabilidade de três IES: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Já os estados e Distrito Federal, assumiram o compromisso de criar as condições necessárias para que os alfabetizadores tivessem formação continuada; designando coordenadores das ações do Pacto em âmbito estadual e municipal e selecionando alfabetizadores experientes em cada rede para orientar os cursos. Os municípios, por sua vez, comprometeram-se em dar suporte para que ele pudesse acontecer e alcançar a qualidade no ensino ministrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E por fim, no que se refere às escolas, estas tiveram a incumbência de liberar os professores para a formação presencial, além de realizar a avaliação diagnóstica anual das turmas de alfabetização.

Nesse sentido, será apresentado no ponto seguinte, esclarecimentos mais detalhados sobre como ocorreu a Organização da Formação do PNAIC, através de informações sobre os cursos e as principais temáticas de estudos abordadas no decorrer do Programa.

4.3.1 Organização da Formação

De acordo com o documento norteador da proposta formativa do PNAIC, o cronograma de suas formações presenciais buscava qualificar os professores das redes públicas da educação básica que lecionavam em turmas de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Desse modo, o Pacto foi lançado em 2012 e, de acordo com dados oficiais, no primeiro ciclo de 2013, os professores receberam formação em Linguagem, em curso com carga horária de 120 horas, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propunha estudos e atividades práticas. Já em 2014, a temática de estudo foi sobre Matemática, em curso com carga horária de 160 horas. Por sua vez, a proposta do terceiro ciclo, em 2015, foi abordar a Interdisciplinaridade, em curso de 80 horas, com a integração de áreas como Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, além de temáticas como Gestão Escolar, Currículo e a Criança do Ciclo de Alfabetização. Em 2016, o Programa contou com carga horária mínima de 100 horas e enfatizou a Leitura, a Escrita e o Letramento Matemático. Para o último ciclo de 2017 e 2018, a proposta de 100 horas, teve como foco a Educação Infantil, com o objetivo de promover a educação integral das crianças, através de propostas de atividades que pudessem colaborar com o seu desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Segundo o caderno de Apresentação do PNAIC, o que diferenciou um curso do outro foram as particularidades na maneira como suas temáticas foram abordadas, em razão das especificidades de cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 14: Temas e Carga Horária de Formação do PNAIC (2013 – 2017)

ANO	TEMÁTICAS CENTRAIS DAS FORMAÇÕES	CARGA HORÁRIA
2013	Linguagem	120 horas
2014	Matemática	160 horas
2015	Interdisciplinaridade	80 horas
2016	Leitura, Escrita e Letramento Matemático	100 horas
2017	Educação Infantil	100 horas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto) e da Edição Especial da revista Magistério, SME/SP (2018).

Dessa maneira:

A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo Pacto se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas devem se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas, nas salas de aula. Essa estrutura é composta, inicialmente, por dois grupos de professores formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos Professores Alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças que são o objetivo maior do programa. O Professor Formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos Orientadores de Estudo. O orientador de Estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos Professores Alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem ressaltar em conhecimentos efetivos para as crianças (BRASIL, 2014, p. 11).

Portanto, a Formação Continuada proposta pelo PNAIC, em sua versão original, deu-se por meio da determinação da Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, mediante a oferta de cursos presenciais, a serem ministrados por orientadores de estudos para professores alfabetizadores. Tais docentes participaram de um curso específico realizado e certificado pelas universidades públicas, com duração total que variou de acordo com o ano de execução, e com atividades extraclasse. No caso dos professores alfabetizadores, foram especificadas oitenta horas presenciais, trinta e duas horas de estudos e de atividades extraclasse e oito horas de seminário.

Posteriormente, a Portaria nº 1094, de 30 de setembro de 2016, no Artigo 2, evidenciou que os cursistas poderiam receber seus certificados ao concluírem a formação em serviço, incluindo na carga horária dessa formação:

[...] não somente momentos presenciais, mas atividades mediadas por tecnologias, tais como web conferência e minicursos on-line, e as que o professor desenvolver em sala de aula, a partir de sequências didáticas, metas e prazos acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores (BRASIL, 2016b, p. 8).

Quanto à formação dos orientadores de estudo, responsáveis pelas ações educativas junto aos professores, foi realizada pelas universidades parceiras, estipulando-se a duração de 200 horas-aulas, estruturada da seguinte forma: 1) Curso inicial de 40h, no qual deveriam ser discutidas as necessidades de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. 2) Quatro encontros de formação de 24h cada, para ampliação dos estudos, planejamento das formações e avaliação das ações. 3) Dois seminários para socialização das experiências (um de 8h, realizado no próprio município do orientador, e outro de 16h, entre os participantes de cada estado). 4) Além disso, o programa fixou mais 40h referentes a momentos de estudo, planejamento e realização de atividades pelo orientador (BRASIL, 2012e).

O material formativo do Programa foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a colaboração de instituições de ensino superior convidadas, tendo como base um pré projeto de formação para professores alfabetizadores organizado por pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE, levando cerca de um ano para ficar pronto, de 2011 a 2012 e resultando em cadernos de formação, jogos pedagógicos e demais materiais didáticos.

Assim sendo, para que o curso pudesse acontecer, o PNAIC caracterizou-se pela adoção de um modelo de formação “em cascata”, no qual três grupos de professores foram selecionados: os Formadores, os Orientadores de Estudo e os Professores Alfabetizadores. Os Formadores foram os professores responsáveis em iniciar o curso e as reflexões de cada temática com os Orientadores de Estudo, que posteriormente formaram os Professores Alfabetizadores – processo conhecido por multiplicadores. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores teve como principal objetivo mobilizar “diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças” (BRASIL, 2014a, p.11).

Em relação à seleção desses profissionais, a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, determinou que o Coordenador-geral da Instituição de Ensino Superior (IES) escolhesse por processo de seleção pública, respeitando os pré-requisitos estabelecidos nas normativas, a saber:

1. ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; 2. ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores por, no mínimo, dois anos;
3. ter formação em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; e
4. possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação (BRASIL, 2012).

Contudo, no que se refere a adoção desse modelo formativo “em cascata”, Gatti e Barreto (2009) chamam a atenção para o fato de que, embora essa estrutura formativa permita o envolvimento de um contingente profissional bem expressivo em termos numéricos, sua efetividade no tocante à difusão de conhecimentos para uma mudança profunda nos professores não se verifica de forma efetiva. Pois, para as autoras, “ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 202).

Tornando-se, desse modo, imprescindível uma avaliação sistemática e bem articulada com os participantes do Programa, a fim de que indicadores possam ser produzidos e análises realizadas, a respeito da real efetividade dos processos educacionais desenvolvidos, como veremos no ponto seguinte.

4.3.2 Avaliação do PNAIC

Sabe-se que, para que uma política educacional efetivamente aconteça, seus processos não podem restringir-se às ações de formação dos professores, ao contrário, dentre elas, deve estar garantida também uma prática avaliativa, que tenha como finalidade, analisar diferentes aspectos educacionais, como currículo, planejamento, ensino e aprendizagem, e assim produzir indicadores que contribuam para a melhoria do processo de alfabetização nas escolas.

No PNAIC, esses indicadores foram realizados por meio das avaliações diagnósticas, sobretudo através da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), compondo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), juntamente com mais duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Prova Brasil (ANRESC).

Nessa perspectiva, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2013 no âmbito das ações relacionadas ao PNAIC, constituiu-se em um teste de larga escala, tendo como objetivos: (I) avaliar o nível de alfabetização dos educandos ao final do ciclo de alfabetização; (II) produzir indicadores sobre as condições de ensino nas escolas; (III) contribuir para a

melhoria da qualidade da alfabetização. Esperava-se que o alcance desses objetivos gerasse dados sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes, além de fornecer informações sociais e econômicas sobre as condições materiais nas quais se desenvolveu a prática alfabetizadora em cada unidade escolar e, ainda, trazer um levantamento sobre a formação do professor que está em sala de aula (BRASIL, 2013b).

A ANA foi aplicada pela primeira vez no ano de 2013, em grupos de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2013b). Por tratar-se de uma avaliação externa censitária, o Inep orientou sua aplicação a todos os alunos matriculados no terceiro ano. E apesar de os documentos determinarem sua realização todos os anos, houve uma suspensão temporária de sua aplicação no ano de 2015, em virtude do corte de gastos implementado pelo Governo Federal, retomando a avaliação em 2016.

Dessa forma, a terceira (e última) edição dos testes da ANA foi aplicada em 2016 para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas. Por ser uma avaliação censitária e direcionada a crianças, as provas foram divididas em dois dias, nos quais os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas responderam aos testes de Leitura, Escrita e Matemática.

Essa avaliação utilizou instrumentos variados e, segundo seu documento oficial, teve como principais finalidades: aferir tanto o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, quanto às condições das instituições escolares. Porém, ressalta-se a demora no retorno dos resultados desta avaliação para as escolas, o que dificultou a possibilidade da equipe escolar analisar e refletir sobre seus resultados, com vistas a melhorar, o mais rápido possível, o processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização, levando-se em consideração que os documentos norteadores da ANA adotam a perspectiva de uma avaliação permanente e formativa, na busca por identificar as dificuldades e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, a alfabetização. Apesar disso, o estudo de Cruz (2016 et al., 2016, p. 209) ressalta que:

[...] ficou evidenciado não haver preparação para aplicação dessa avaliação e compreensão da relação desta avaliação com o processo de ensino que é desenvolvido nas turmas. É como se não houvesse um elo entre o que se ensina durante o Ciclo de Alfabetização e o que será diagnosticado por esse instrumento.

Com base nos estudos que serão apresentados no decorrer deste trabalho para análise dos impactos do PNAIC, pudemos perceber que os resultados divulgados nessas avaliações externas não se vincularam diretamente às ações necessárias a serem desenvolvidas nas escolas,

principalmente em relação as necessidades formativas docentes e a relação com a esperada melhoria no processo educativo, dificultando, assim, o alcance do objetivo maior do Programa.

Confirmando essa tendência, os resultados da avaliação ANA em 2014 e 2016, evidenciaram um baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2017a). Em linhas gerais, avaliou-se que a alfabetização ainda apresentava resultados insatisfatórios em relação aos níveis de proficiência esperados para o 3º ano do ensino fundamental. Nesse contexto, acredita-se, o governo apressou-se em instituir o PNAIC como um meio efetivo de reverter o referido cenário, na medida em que os resultados mensurados na última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2016) demonstram que a permanência dos baixos índices de alfabetização ainda persiste no Brasil. Pois, seus últimos resultados da ANA divulgados pelo MEC, revelam que mais de 50% das crianças ainda apresentam níveis insuficientes em Leitura e Matemática e 34% delas demonstram desempenho muito abaixo do esperado em Escrita, no fim do ciclo de alfabetização.

Tabela 3: Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização -
Níveis insuficientes em Leitura, Escrita e Matemática

ÁREAS DO CONHECIMENTO	EDIÇÃO DA AVALIAÇÃO ANA	
	2014	2016
Leitura	56,1%	54,73%
Escrita	-	34%
Matemática	57%	54,5%

Fonte: Organizado pela autora com base em dados disponíveis no Portal do MEC (2017).

Os resultados acima apontam que em 2014 o índice de alunos com nível insuficiente em Leitura era de 56,17%, e em 2016 foi para 54,73%, o que indica pouquíssimo avanço nos níveis de Leitura, Escrita e Matemática entre esses dois anos, gerando uma clara estagnação nas taxas. De acordo com os dados extraídos no Portal do Ministério da Educação (MEC), esse nível insuficiente indica que os estudantes não conseguem identificar a finalidade de um texto e localizar uma informação explícita.

No caso da Escrita, o Ministério não disponibilizou comparação com a avaliação anterior, já que os parâmetros metodológicos sofreram modificações, porém os dados de 2016, indicam que 34% dos estudantes estão no pior nível de Escrita, não sendo capazes de escrever as palavras de maneira alfabética, nem de produzir textos.

Já os resultados em Matemática assemelham-se com os de Leitura, sendo que em 2014, 57% dos estudantes apresentaram níveis insuficientes de alfabetização Matemática, enquanto em 2016, foram 54,5%.

Em suma, o MEC divulgou que dos mais de 2 milhões de alunos entre 7 e 10 anos que fizeram o exame em 2016, apenas 45,2% obtiveram um nível de proficiência considerado satisfatório para Leitura. Já, em 2014, foram 43,8%, como se pode conferir na tabela abaixo:

Tabela 4: Níveis de proficiência em Leitura – 2014 e 2016

EDIÇÃO DA AVALIAÇÃO ANA	NÍVEIS 1 E 2 (ELEMENTARES)	NÍVEL 3 (ADEQUADO) E 4 (DESEJADO)
2014	56,1%	43,8%
2016	54,7%	45,2%

Fonte: Organizado pela autora com base em dados disponíveis no Portal do MEC (2017).

Portanto, o maior desafio da política educacional voltada à alfabetização, na qual o PNAIC encontrava-se fundamentado, estava em elevar os resultados da ANA, considerando-se que continuavam insatisfatórios diante do esperado para o 3º ano do ensino fundamental, apresentando um cenário crítico traçado pelas estatísticas, e apontando ainda uma grande falha na implementação e continuidade do Programa enquanto política educacional eficaz.

Na atualidade, esses baixos resultados apoiaram a defesa feita pelo MEC na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na qual se recomenda que a alfabetização deve ser antecipada para o 2º ano do EF. Além disso, o Ministério da Educação divulgou em 2019 que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) vai mudar na sua próxima edição. A ANA e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) deixarão de existir com essa nomenclatura, sendo identificadas, a partir de 2019, como Saeb. Segundo as informações, o aspecto que vai marcar as diferenças entre as avaliações externas será a indicação da etapa e das áreas do conhecimento avaliadas (MEC, 2019).

Ainda no que diz respeito à avaliação do PNAIC, segundo os documentos do Programa, todos os seus participantes passaram por avaliações mensais, seja na condição de avaliadores, seja na de avaliados. Dessa forma, apresenta-se a seguir um quadro demonstrativo da estrutura dessas avaliações:

Quadro 15: Estruturação da Avaliação Mensal do PNAIC

PERFIL	É AVALIADO POR	AVALIA QUEM?
Coordenador Geral	-	Coordenador Adjunto
Coordenador Adjunto	Coordenador Geral	Supervisor
Supervisor	Coordenador Adjunto	Formador Coordenador Local
Formador	Supervisor	Orientador de Estudos
Coordenador Local	Supervisor	Orientador de Estudos
Orientador de Estudos	Formador; Coordenador Local	Professor Alfabetizador
Professor Alfabetizador	Orientador de Estudos	Autoavaliação

Fonte: Organizado pela autora com base em dados disponíveis no Portal do MEC (BRASIL, 2012).

Essa avaliação realizada pelos participantes do Programa condicionava o pagamento das bolsas, obedecendo aos critérios de frequência e desempenho, e a aprovação dos participantes no SisPacto e no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) e à inexistência de pendências no Sistema Geral de Bolsas - SGB (PNAIC, 2017). Para tanto, tornou-se imprescindível contar com a articulação da Gestão do Programa, relacionando o trabalho de todos os envolvidos nas ações formativas em busca de um mesmo objetivo comum, como demonstrado no ponto seguinte.

4.3.3 Gestão do PNAIC

A gestão da Formação Continuada proposta pelo PNAIC ocorreu por meio de quatro instâncias: comitê gestor nacional; coordenação institucional em cada estado e no distrito federal; coordenação estadual e coordenação municipal. Relacionados ao trabalho do Coordenador Local situavam-se o representante da Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, os Orientadores de Estudo e os Professores Alfabetizadores, sendo o Coordenador Local o responsável pela organização das formações no município, bem como pela organização e acompanhamento dos dados dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores no sistema SisPacto. Sendo assim, o Coordenador Local tornou-se a ponte que ligava o município com a Universidade. Já os orientadores foram os responsáveis por participarem das formações ministradas pelos formadores das Universidades e realizavam as formações dos professores alfabetizadores que, por sua vez, desenvolviam as propostas com seus alunos em sala de aula.

É importante ressaltar que, a partir de 2016, houve uma ampliação da Formação Continuada do Programa que, além dos profissionais envolvidos inicialmente, passou a incluir os Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares participantes e os coordenadores

estaduais da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), além dos regionais e locais. Essa reivindicação foi recorrentemente apontada nos trabalhos analisados anteriores a 2016, nos quais os participantes solicitavam a participação do Coordenador enquanto figura responsável pelo desenvolvimento da Formação Continuada no interior das escolas.

Confirmando essa necessidade, o documento “PNAIC em Ação 2016” afirma que

A extensão da formação aos coordenadores pedagógicos responde a avaliações e demandas feitas ao MEC e é um reconhecimento da função desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador e propício ao convívio e à construção de conhecimento (BRASIL, 2016a, p. 7).

No ano seguinte, o Documento Orientador “PNAIC em Ação 2017” ressaltou

A principal inovação no programa em 2017 refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica (BRASIL, 2017, p. 5).

Dessa forma, as novas atribuições dos participantes do Programa foram definidas em Portaria específica no âmbito do PNAIC de 2017 e sintetizadas na forma de quadro, a seguir:

Quadro 16: Atribuições dos participantes do PNAIC

PARTICIPANTE	ATRIBUIÇÃO
Coordenador Estadual	Responsável pela coordenação, monitoramento, avaliação do plano de Gestão do Estado e do plano de Formação. Deverá conhecer o diagnóstico das redes, definir metas, articular-se com os demais coordenadores, coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações e propor soluções para as dificuldades identificadas no estado, organizando ações especiais de apoio a escolas/municípios com maior fragilidade.
Coordenador Undime	Em parceria com o coordenador estadual, será responsável pela coordenação, monitoramento, avaliação do plano de Gestão e do plano de Formação do Estado. Também poderá sugerir profissionais que atendam aos critérios estabelecidos para constituir equipes especializadas nos temas alfabetização e letramento nas coordenadorias regionais.
Coordenador de Gestão	Ministrar formação específica aos coordenadores regionais; acompanhar as atividades didático-pedagógicas dos coordenadores, visando monitorar a assiduidade dos participantes da formação nos encontros presenciais e realizar a supervisão da formação em serviço desenvolvida. Além de coordenar as ações de suporte tecnológico necessárias ao desenvolvimento da formação no estado.

CONTINUA	
PARTICIPANTE	ATRIBUIÇÃO
Coordenador Regional	Deverá supervisionar e avaliar o desenvolvimento do programa nas escolas da rede estadual e/ou municipais no limite da abrangência de sua região educacional de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Comitê Gestor. Será responsável pela formação dos coordenadores locais e pela realização de reuniões periódicas para acompanhar a realização das ações.
Coordenador Local	Supervisionará o desenvolvimento do programa nas escolas da sua rede de ensino, por meio de visitas periódicas aos espaços de formação com o intuito de monitorar a formação em serviço e a realização dos encontros presenciais ministrados pelos formadores locais nas turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola.
Coordenador de Formação	Articular e monitorar as ações necessárias ao desenvolvimento da formação. Desde a seleção do grupo de formadores, infraestrutura necessária e materiais didáticos utilizados até o processo de evolução das metas traçadas e os resultados das escolas nas avaliações.
Formador Estadual	Planejar e ministrar a formação aos formadores regionais. Além disso, deve acompanhar as atividades junto aos formadores locais nas atividades realizadas em serviço. Deverá, ainda, compartilhar boas práticas e identificar, na Internet, material didático aplicado às necessidades de formação dos professores.
Formador Regional	Planejar e ministrar a formação aos formadores locais com base no material didático selecionado pela rede. Além disso, acompanhar as atividades junto a coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola nos municípios ou polos de formação e nas atividades realizadas em serviço.
Formador Local	Responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos e professores da escola e tem como principais atribuições: identificar os dados da ANA; conhecer o material didático e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola; orientar a busca de soluções para as fragilidades e os desafios encontrados.
Coordenador Pedagógico	Colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação e apontar as dificuldades que a escola enfrenta, visando à sua superação. Deverá acompanhar, auxiliar e coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações na sua escola e propor soluções para as dificuldades identificadas. Além disso, deve organizar um ambiente motivador para a aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar que incorpore outros campos de conhecimento. Outra atribuição do coordenador pedagógico é disponibilizar e planejar, junto ao grupo de professores, formadores e coordenadores, a utilização dos recursos didáticos selecionados pela rede e outros que atendam diretamente às dificuldades de aprendizagem do aluno. E, ainda, compartilhar com o professor e outros colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos, organizando grupos que façam a gestão do próprio desenvolvimento profissional.
Professor	Deverá colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação e apontar as dificuldades que enfrenta, visando à sua superação e, também, planejar e executar ações pedagógicas em sua turma, utilizando os recursos didáticos selecionados pela rede e outros que atendam diretamente à sua necessidade de aperfeiçoamento e às dificuldades de aprendizagem do

	aluno. Para isso, poderá compartilhar com o coordenador pedagógico e outros colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos. O professor é responsável por aplicar as avaliações diagnósticas aos alunos de sua turma e buscar orientação de formadores e colegas se encontrar dificuldades. A partir do diagnóstico, o professor deverá acompanhar o progresso da aprendizagem de cada aluno de sua turma, bem como organizar atividades para que todas as crianças possam evoluir no seu processo de aprendizagem.
--	--

Fonte: Organizado pela autora com base em dados disponíveis no Portal do MEC (BRASIL, 2017).

Em 2017, também houve uma nova alteração no desenho do PNAIC, com a incorporação dos profissionais da Educação Infantil e do Programa “Novo Mais Educação” (PNME), conforme Artigo 17:

A formação continuada ofertada por instituições públicas de ensino superior ou centros de formação de professores regularmente instituídos pelas redes de ensino será ministrada aos responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, professores alfabetizadores e, também, dos articuladores da escola e mediadores de aprendizagem, no âmbito do PNME. (BRASIL, 2017c)

No quadro, a seguir, pode-se verificar as mudanças ocorridas e a nova Estrutura assumida para a Gestão do PNAIC de 2016 e 2017:

Quadro 17: Mudanças na Estrutura e Gestão do PNAIC

ESTRUTURA DE GESTÃO DO PNAIC DE 2013 A 2015	ESTRUTURA DE GESTÃO DO PNAIC DE 2016 A 2017
MEC Coordenação Geral (IES) Coordenação Adjunta (IES) Supervisores Formadores Orientadores de Estudo Professores alfabetizadores	MEC Equipe de Gestão Equipe de Formação Coordenadores Pedagógicos Professores alfabetizadores Professores da Pré-escola

Fonte: Organizado pela autora com base em dados disponíveis no Portal do MEC (BRASIL, 2017).

O Documento Orientador “PNAIC em Ação 2017”, também recomendou que os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores que participaram das edições anteriores, sempre que possível, não fossem substituídos, para dar continuidade às ações de Formação Continuada de professores no âmbito do Programa.

Portanto, após as mudanças ocorridas na configuração da gestão, na estrutura e nas atribuições dos participantes, apresentaremos, na sequência, discussões a respeito dos Eixos de Atuação do Programa, fundamentais para o desenvolvimento das ações formativas propostas.

4.4 Eixos de Atuação do PNAIC

Em um primeiro momento, o Pacto foi planejado para ser realizado conforme um conjunto integrado de eixos estruturantes de atuação, disponibilizados pelo MEC e definidos através da Portaria nº 867/2012 que, ao considerar as características e objetivos do Programa, elencou seus quatro eixos principais de desenvolvimento, indicados no Art. 6º:

- I - Formação continuada de professores alfabetizadores;
- II - Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - Avaliação e;
- IV - Gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012g, p. 02).

Os quatro eixos de atuação acima destacados, nortearam o desenvolvimento das ações do PNAIC em todas as instâncias do governo, e por meio da gestão, controle social e mobilização, compuseram as práticas destinadas à Formação Continuada dos professores alfabetizadores, através do uso dos materiais didáticos e pedagógicos elaborados e das avaliações realizadas (BRASIL, 2012).

À vista disso, estabeleceram-se as relações existentes entre as ações do PNAIC e seus eixos de atuação, com a finalidade de contribuir na implementação e desenvolvimento do Programa e no alcance de seus principais objetivos. Dessa forma, para compreendermos a necessidade de articulação de cada eixo com as práticas propostas, apresenta-se na forma de quadro abaixo, uma caracterização de seus procedimentos e normativas:

Quadro 18: Os quatro eixos de atuação do PNAIC

EIXO I: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	
CARACTERIZAÇÃO	PROCEDIMENTOS
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.	Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os orientadores de estudo são professores da rede, mas que recebem uma formação específica na universidade responsável pelo polo.
EIXO II: MATERIAS DIDÁTICOS, LITERATURA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	
CARACTERIZAÇÃO	PROCEDIMENTOS
I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e manuais do professor, a serem	Esse eixo é formado por um conjunto de materiais específicos para alfabetização, incluindo os

distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; II- obras pedagógicas complementares; III- jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; IV- obras distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE; V- obras de apoio pedagógico aos professores; VI- tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.	acervos de livros didáticos, jogos pedagógicos, livros de literatura, e tecnologias.
EIXO III: AVALIAÇÃO	
CARACTERIZAÇÃO	PROCEDIMENTOS
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.	Esse eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, 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 a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, o que possibilitará às redes implementarem medidas e políticas corretivas.
EIXO IV: GESTÃO, CONTROLE E MOBILIZAÇÃO SOCIAL	
CARACTERIZAÇÃO	PROCEDIMENTOS
a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional; 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); c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação; d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação; e) definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento de suas ações.	O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: I) um Comitê Gestor Nacional; II) uma coordenação institucional em cada estado; III) Coordenação Estadual; e IV) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Fonte: Organizado pela autora com base em dados disponíveis no Portal do MEC (BRASIL, 2012).

No que se refere aos procedimentos adotados em cada eixo de atuação destacado acima, fica evidente que, para que o Programa pudesse acontecer, fez-se necessário que os eixos estivessem integrados, tendo em vista que seus procedimentos deveriam complementar-se e

estabelecer o suporte essencial para o desenvolvimento das ações formativas, como ocorreu, por exemplo, na articulação entre os conceitos teóricos abordados no material do PNAIC com os programas desenvolvidos nas escolas, que compreenderam: Programa do Livro Didático (PNLD); Obras Complementares do PNLD; Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE); Livros paradidáticos de Literatura Infantil e os Jogos de Alfabetização.

Com relação a esses materiais didáticos utilizados na elaboração e desenvolvimento do Programa, compreende-se que seus elaboradores deram grande ênfase a esse recurso, tanto para uso nas formações, quanto posteriormente nas escolas, considerando-se que a qualidade e quantidade desses materiais foi um dos aspectos positivos recorrentemente apontado na análise do Pacto, que será apresentada em seção específica neste estudo. Dessa maneira, exhibe-se na sequência, a descrição dos materiais didáticos disponibilizados aos cursistas e entregue às escolas, segundo o cronograma das formações:

Quadro 19: Materiais do PNAIC

MATERIAL	DESCRIÇÃO
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas das formações, relatos de professores, sugestões de atividade, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Caderno de Educação no campo – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação no campo.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre as formações e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.

CONTINUA	
MATERIAL	DESCRIÇÃO
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático.
Jogos e software de alfabetização	Material de apoio à alfabetização.

Fonte: Organizado pela autora com base em dados disponíveis no Portal do MEC (BRASIL, 2012e).

A análise desse material e sua articulação com os demais eixos de atuação serão discutidas neste estudo, mediante a necessidade que se apresenta. No entanto, tendo como cerne as políticas que incentivam o desenvolvimento profissional docente, nesta pesquisa a concentração dirige-se, com prioridade, ao primeiro eixo do PNAIC, qual seja, a Formação Continuada de professores alfabetizadores, sendo, portanto, nesse contexto que se inserem as discussões nas seções apresentadas a seguir.

4.4.1 O PNAIC e a Formação Continuada de Professores

A Formação Continuada dos professores, como já assinalamos no princípio, aparece como um dos pontos estratégicos do PNAIC, através da Portaria n.º 867/2012. De acordo com esse primeiro eixo de atuação, deveriam ser desenvolvidas, ao longo do curso, ações formativas que contribuíssem para o debate acerca dos processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; dos seus direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; do planejamento e avaliação das situações didáticas; além do uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a). Tendo em vista que:

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 (BRASIL, 2012a).

Nesse movimento, a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012 foi criada, com o objetivo de definir as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC, conforme elencado a seguir:

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 (BRASIL, 2012a).

No entanto, como já assinalado anteriormente, as bolsas destinadas aos professores alfabetizadores desde 2013 foram retiradas a partir de 2017. Ainda assim, nesse mesmo ano, através da Portaria nº 826, de 7 de julho 2017, em seu Capítulo II, ao tratar sobre a Formação Continuada e as atividades de pesquisa, reitera-se no art. 13, o compromisso do programa de que:

Art. 13. A formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC e do PNME será realizada preferencialmente em serviço, nas escolas com classes de pré-escola e ensino fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização, e tem como objetivo apoiar os professores, coordenadores pedagógicos, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem a planejarem suas ações e adotarem estratégias didático-pedagógicas que permitam aos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2017a, p. 5-6).

Dessa forma, firmou-se, por meio da referida Portaria, que o público-alvo para formação continuada do PNAIC seriam os professores da pré-escola e os de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, em efetivo exercício, com a finalidade de subsidiar sua prática pedagógica para garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade; os coordenadores pedagógicos de instituições públicas de educação infantil e os de 1º ao 3º ano do ensino fundamental; os articuladores da escola e os mediadores de aprendizagem, além de reforçar a proposta formativa de que suas ações se desenvolvessem no âmbito das instituições escolares, conforme aponta:

Art. 14. A formação continuada orientada para a aprendizagem dos alunos será ofertada em serviço, incluindo-se, na carga horária dessa formação, não somente momentos presenciais, mas atividades mediadas por tecnologias, tais como web conferência e minicursos on-line, e as que os coordenadores pedagógicos, articuladores da escola, mediadores de aprendizagem do PNME e professores desenvolverem na escola ou em sala de aula com os alunos (BRASIL, 2017a, p.6).

Essa recomendação reafirma que a formação de professores deve ocorrer nas dependências da escola, contemplando os espaços da profissão e buscando a garantia da aquisição de uma cultura profissional, na qual, segundo Nóvoa (2009, p. 3):

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

Assim, parte-se da premissa de que:

[...] só quando há uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo das escolas pode haver a possibilidade de emergência de uma nova prática docente, em que movimentos de consciência e de compromissos se instalam e se ampliam, e uma nova forma de gestão e uma nova prática docente podem ser implementadas (PLACCO e ALMEIDA, 2003, p. 190).

Dessa maneira, o PNAIC apresentava o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento e melhoria da formação de professores alfabetizadores, pretendendo colaborar para o enfrentamento do problema do analfabetismo no Brasil e assim, fazer com que as crianças da escola pública possam concluir o último ano do ciclo de alfabetização, dominando satisfatoriamente as habilidades de Leitura e Escrita.

Para alcançar tal objetivo, a concepção de Formação Continuada presente no Caderno de Formação do Pacto, afirma que:

[...] a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 23).

Nessa mesma linha argumentativa, o material formativo do Programa evidencia o papel do professor alfabetizador, enfatizando que:

[...] o papel do professor alfabetizador é central, não cabe confundi-lo com o de alguém que na sala de aula reproduzirá métodos e técnicas. O professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de

alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem, como um de seus objetivos, auxiliar nesse processo, tendo em vista que um de seus eixos trata da formação continuada (BRASIL, 2012, p. 05).

Dessa forma, o Programa estabeleceu que a constituição da identidade profissional docente deveria ocorrer 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” (BRASIL, 2012, p. 05). Pois, segundo seus cadernos: “O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual” (BRASIL, 2012b, p. 27).

De acordo com Imbernón (2010), um dos teóricos referenciados no material formativo do PNAIC, a solução para as questões relacionadas a melhorias na Formação de Professores situa-se na urgência de potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo os professores alfabetizadores em novas perspectivas e metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, podemos depreender que a proposta formativa do Programa se enquadra, segundo Gatti (2008), em uma perspectiva de políticas públicas e ações políticas, que se organizam na direção de reformas curriculares e de mudança na formação dos docentes.

Para tanto, seu processo formativo fundamentou-se – ao menos no âmbito do discurso – nos princípios gerais da Formação Continuada do PNAIC, entendidos como a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento na profissão e a colaboração entre pares. Esses princípios gerais, que deveriam orientar todas as ações realizadas no Programa, encontram-se explicitados nos Cadernos de Linguagem (BRASIL, 2014), e definidos por meio das concepções apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 20: Os princípios gerais da Formação Continuada no PNAIC

PRINCÍPIO	DESENVOLVIMENTO
Prática da reflexividade	Pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
A mobilização dos saberes docentes	Os profissionais envolvidos no PNAIC possuem um saber sobre a profissão, ressaltando-se que, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, reconstruído ou abandonado.
Constituição da identidade profissional	Efetivada em momentos de reflexão sobre as lembranças do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.

Socialização	Operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional com seus pares.
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.
Colaboração	Para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através 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 solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Fonte: BRASIL (MEC, 2014).

Desse modo, a proposta formativa do Pacto, relacionou-se à perspectiva da prática reflexiva, considerando as contribuições de Schön (1992), Pimenta (2005), Contreras (2002), Zeichner (1993), Pérez Gómez (1998), entre outros autores que abordaram a reflexão como um conceito, tendo em vista que:

a reflexão é um processo de transformação de determinado material primitivo de nossa experiência (oferecido desde a história e a cultura e mediado pelas situações que vivemos) em determinados produtos (pensamentos compreensivos, compromissos, ações), uma transformação afetada por nossa tarefa concreta (nossos pensamentos sobre as relações entre o pensamento e a ação e as relações entre o indivíduo e a sociedade), utilizando determinados meios de produção (comunicação, tomada de decisões e ação) (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 369).

Em consequência, possibilita aos professores a identificação de uma situação problema e a elaboração de uma reflexão na ação, considerando-se que o eixo central de atuação docente passa a ser a investigação de sua própria prática. Ademais, pauta-se no clima de colaboração, na medida em que privilegia a criação de situações que estimulem os professores a pensar de modo diferente sobre suas práticas pedagógicas, permitindo a transformação de suas experiências em conhecimento a ser compartilhado (BRASIL, 2012d).

Nessa mesma perspectiva, o Caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” reafirma que “o caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática”, sendo que a “atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação”, ressaltando a importância de que os professores analisem sua profissão de modo que redirecionem seus próprios gestos profissionais em outras situações que se assemelhem às analisadas (BRASIL, 2012, p.13).

Outrossim, baseia sua proposta de sujeito, sociedade e escola, de acordo com os “valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades”, considerando-se que o objetivo da escola é o de “transformar a vida das pessoas e da sociedade” (BRASIL, 2012d, p. 20).

Por sua vez, no mesmo Caderno, afirma-se que:

Os programas atuais de formação continuada têm como proposta associar novas abordagens do ensino da língua às “novas concepções” de formação. Tais programas estão sendo desenvolvidos em diversos estados do país, trazendo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais (BRASIL, 2012c, p. 10).

Já no que concerne à Academia, cabe a responsabilidade de realizar pesquisas científicas que abordem questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno (BRASIL, 2012c, p. 10).

Em vista disso, o discurso que fundamentou o processo de Formação Continuada do PNAIC apoiou-se em três principais pilares, com destaque à mudança da prática alfabetizadora, tendo como proposta:

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

Contudo, as análises que serão apresentadas na seção 6 desta pesquisa, através dos resultados dos aspectos facilitadores e dificultadores averiguados no Programa, deixam claro que embora o PNAIC tenha um discurso coerente e fundamentado nos três pilares descritos acima, constata-se que seus resultados falharam em diversos aspectos, sobretudo devido ao fato dos principais envolvidos nas ações formativas, ou seja, os professores alfabetizadores e a equipe gestora das instituições escolares, não terem participado da elaboração do Projeto e, assim, não ter sido originado de um diagnóstico local que considerasse as necessidades docentes como ponto de partida para o planejamento das propostas formativas.

Portanto, ainda que, entre seus princípios norteadores, sejam elencados a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a socialização, a colaboração e o engajamento, o desenho do curso se desviou fundamentalmente das perspectivas buscadas,

reduzindo o professor a mero reproduzidor das orientações oficiais. Como seria possível tornar esse profissional um “sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas”, se tal autonomia na realidade não existiu? Haja vista que as decisões, estrutura organizacional e assuntos trabalhados nas formações, chegaram às escolas já determinados, cabendo aos docentes, - infelizmente – a mera execução de métodos e técnicas, resultando em um empobrecido “treino profissional”.

Dessa forma, evidencia-se que o PNAIC apresentou, assim como nos programas que foram seus precursores, um embate conceitual entre os pilares formativos adotados e a estruturação e desenvolvimento de suas ações. Nesse sentido, os professores participantes do Programa, acabaram se defrontando com as várias situações apontadas anteriormente em estudos realizados por Nóvoa (1998):

[...] Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada (NÓVOA, 1998, p. 34).

Em suma, buscou-se, nesta seção, apresentar os documentos oficiais, objetivos e justificativas de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de compreender o contexto histórico, social, político e pedagógico nos quais têm sido realizados muitos programas de Formação Continuada de professores nos últimos anos e, mais especificamente, deste curso, a partir de 2012 até 2017, compreendendo as circunstâncias nas quais sua proposta foi constituída, e o compromisso formado para que suas ações tentassem fortalecer a Formação Continuada de professores no Brasil.

No entanto, apesar da inegável abrangência de sua oferta, permanece a necessidade de desvelar a efetividade de suas ações para a formação docente em serviço, por meio da análise associativa dos inúmeros fatores que influenciaram positiva ou negativamente, a realização e efetivação de uma proposta no alcance de seu principal objetivo: possibilitar melhorias na prática dos professores alfabetizadores, a fim de que, alfabetizassem em Língua Portuguesa e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade.

Posto isto, na próxima seção, apresenta-se a metodologia utilizada nesta pesquisa. Nela, haverá esclarecimentos a respeito da opção metodológica adotada, dos objetivos da investigação, da composição do *corpus* selecionado e do tratamento dos dados realizado.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa surgiu a partir da carência de estudos que investigassem a efetividade das ações formativas realizadas em Programas e cursos de Formação Continuada de professores. Mais ainda, de estudos que realizassem a identificação dos impactos e melhorias para a prática docente, priorizando os aspectos estruturais de uma Formação em Serviço, a partir dos fatores que possam acenar para a sua efetiva realização.

Assim, para a realização de uma análise crítica acerca da formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aos professores alfabetizadores das redes de ensino do estado de São Paulo, optou--se por um estudo bibliográfico e documental. Segundo Gil (2008, p. 50) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador uma cobertura de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Dessa forma, o problema foi formulado tendo como base a concepção anteriormente apresentada, a respeito da defesa da Formação Continuada em Serviço. A partir desta temática específica, foi realizado um balanço do que já se fez no âmbito dos últimos Programas Governamentais destinados aos docentes, em um exercício de reflexão prospectiva, por meio da problematização e contextualização do seu potencial didático-formador como ação voltada à Formação Continuada docente.

Com isso, buscou-se sustentar a hipótese inicial, fundamentada no questionamento principal de que, apesar dos avanços nas políticas e nas práticas de formação do professorado nos últimos anos, os programas de Formação Continuada atualmente implementados continuam não cumprindo em totalidade os objetivos aos quais se destinam, apresentando inúmeros descompassos entre os aspectos definidores de uma Formação em Serviço e a efetividade das práticas instauradas em seu decurso.

Diante da hipótese inicial levantada, pretende-se analisar as políticas e as práticas de Formação em Serviço destinadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da identificação e da consequente compreensão dos seus elementos constitutivos, das suas contradições e dos aspectos que, segundo as análises feitas, podem ter dificultado a efetividade do alcance dos seus objetivos. O objeto dessa análise será o PNAIC, como um estudo de caso, e subsidiariamente os programas que foram seus precursores lançados a partir do início dos anos 2000.

5.1 Da seleção dos estudos ao tratamento dos dados

Para a seleção dos estudos, foi construída uma tipologia dos trabalhos coletados, identificando, a partir das pesquisas levantadas, como se caracterizaram as atividades formativas do PNAIC e como os professores participantes do Programa perceberam, julgaram e incorporaram em seu trabalho cotidiano as concepções desenvolvidas para a melhoria de suas práticas educacionais.

Em função disso, o PNAIC foi analisado, como fonte primária, por meio de seus documentos oficiais, ou seja, aqueles que foram produzidos pelos órgãos federais, estaduais ou municipais e que, por sua vez, apresentaram os marcos regulatórios, objetivos, propostas de ação, conteúdos e pressupostos estruturantes, com o intento de levantar informações sobre o modelo de formação de professores proposto e as concepções e perspectivas que o integram, levando em consideração o fato de que as ações consolidadas pelo PNAIC sofreram modificações, abordadas no decorrer deste estudo, apresentando alterações em alguns aspectos de seu formato original desde sua vigência.

As fontes secundárias, apresentadas a partir deste ponto do trabalho, referem-se à produção discente selecionada em Programas de Pós-Graduação em Educação situados no estado de São Paulo, a partir do primeiro ano de execução do Programa (2013) até 2018 (ano no qual esses dados foram coletados), totalizando 42 estudos, compostos de 6 teses de Doutorado e 36 dissertações de Mestrado, que apresentaram o PNAIC como descritor principal e analisaram sua relação com a Formação de Professores, como demonstrado na Tabela a seguir:

Tabela 5: Total de Dissertações e Teses analisadas sobre o PNAIC conforme ano de publicação (2013 – 2018) no estado de São Paulo

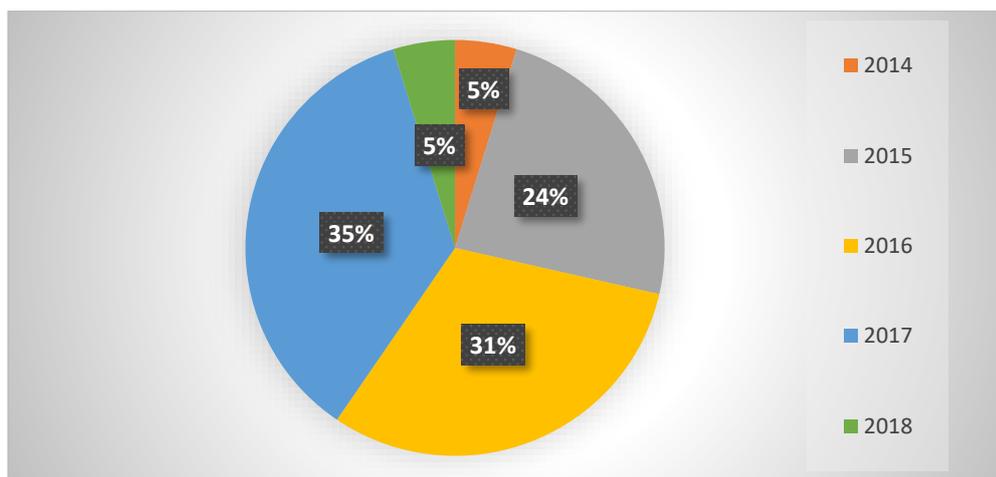
ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	QUANTIDADE DE TESES
2013	0	0
2014	2	0
2015	8	2
2016	11	2
2017	13	2
2018	2	0
Subtotal	36	6
TOTAL		42

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais (2018).

Devido ao fato de o PNAIC ter começado em 2013, nota-se que não houve nenhuma pesquisa realizada no estado de São Paulo que se propôs a investigá-lo neste ano.

Nesse sentido, no gráfico abaixo, apresenta-se as 42 pesquisas distribuídas em porcentagens por ano.

Gráfico 1: Quantidade de Trabalhos analisados conforme ano de publicação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais (2018).

Em um primeiro momento, esses trabalhos foram levantados no dia 01/01/2018, nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, em nível nacional foram encontrados 160 trabalhos, que em seguida foram reduzidos tendo como filtro apenas os Programas de Pós-Graduação em Educação situados no estado de São Paulo, reduzindo-os para 28 trabalhos. Posteriormente, em 06/09/2018 repetiu-se a busca e foram encontrados mais 14 trabalhos, totalizando assim os **42 estudos** que compõem esta pesquisa.

Assim sendo, apresenta-se na sequência, em ordem alfabética, um quadro composto de todas as 42 Teses e Dissertações que foram analisadas neste estudo, podendo-se verificar as informações referentes ao autor, ano de publicação, título, Instituição promotora, cidade e tipo de pesquisa realizada. Ressaltando-se que as siglas M, M.P e D referem-se a Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado. E ainda que as pesquisas foram elencadas com números de 1 a 42, para contribuir com a identificação dos trabalhos no decorrer deste estudo.

Quadro 21: Informações Gerais das Teses e Dissertações analisadas sobre o PNAIC

AUTOR	TÍTULO	IES E CIDADE	TIPO
Pesquisa 1: ARAÚJO (2016)	A formação continuada de professores e o PNAIC: estudo de caso em Votorantim/SP	UFSCar, São Carlos.	M
Pesquisa 2: BARBOSA (2017)	Formação continuada de Professores para o ensino de Geometria nos anos iniciais: um olhar a partir do PNAIC	UNESP, Bauru.	M
Pesquisa 3: BARBOSA (2017)	Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC	PUC, São Paulo.	D
Pesquisa 4: BARLETTA (2016)	(Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)	USP, São Paulo.	M
Pesquisa 5: BARROS (2017)	A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso	USP, São Paulo.	M
Pesquisa 6: BOSCOLO (2016)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Resultados da experiência em Campinas	UNESP, Rio Claro.	M
Pesquisa 7: CARDOSO (2017)	Representações sociais de professoras tecidas em colcha de retalhos e caderno de memórias	PUC, São Paulo.	M.P
Pesquisa 8: COSTA (2015)	Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância	PUC, Campinas	M
Pesquisa 9: FRANCISCHETTI (2016)	A Geometria no ciclo de alfabetização: outros olhares a partir do PNAIC 2014	UFSCar, São Carlos.	M
Pesquisa 10: GUEDES (2016)	Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade: o que dizem os materiais de formação continuada e professores alfabetizadores do 3º ano?	UNIFESP , São Paulo.	M
Pesquisa 11: GUIMARÃES (2017)	O Ensino de Geografia nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental: Análise dos Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do “Ler e Escrever”	USP, Ribeirão Preto	M
Pesquisa 12: GUTIERREZ (2017)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: sentidos da alfabetização no Brasil	UNISO, Sorocaba	M
Pesquisa 13: JESUS (2017)	Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico	PUC, Campina.	M
Pesquisa 14: JULIOTI (2016)	A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	UNINOV E, São Paulo	M. P
Pesquisa 15: LACALENDOLA (2017)	Estudo sobre a presença dos conteúdos de consciência fonológica nos cursos de Pedagogia e a relação com o PNAIC	UNICID, São Paulo.	M
Pesquisa 16: LEME (2015)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente	UFSCar, São Carlos.	M

CONTINUA			
AUTOR	TÍTULO	IES E CIDADE	TIPO
Pesquisa 17: LOPES (2018)	O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação lúdica docente	UNESP, Bauru.	M. P
Pesquisa 18: MANZANO (2014)	Formação Continuada de Professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações	PUC, São Paulo.	M
Pesquisa 19: MELO (2015)	PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente	UFSCar, Sorocaba.	M
Pesquisa 20: MENARBINI (2017)	Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização: uma experiência de sucesso	PUC, São Paulo.	M.P
Pesquisa 21: MESSORA (2018)	A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente	UNINOV E, São Paulo	M.P
Pesquisa 22: MONTEIRO (2016)	Integração de tecnologias ao currículo no Ciclo de Alfabetização: análise de políticas públicas educacionais	PUC, São Paulo.	M
Pesquisa 23: MONTEZUMA (2016)	Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015	UFSCar, São Carlos.	D
Pesquisa 24: MUNHOZ (2016)	Formação Continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri	PUC, São Paulo.	M.P
Pesquisa 25: MORAIS JUNIOR (2015)	Por trás do currículo oficial, que geometria acontece? Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	UFSCar, Sorocaba.	M
Pesquisa 26: OLIVEIRA (2017)	As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares	UNESP, Presidente Prudente.	M
Pesquisa 27: PEREIRA (2016)	Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino da Geometria espacial no ciclo de alfabetização	UNESP, Bauru.	M.P
Pesquisa 28: RAMOS (2017)	A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural	UNIMEP, Piracicaba	M
Pesquisa 29: RESENDE (2015)	Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa– PNAIC	UNESP, Marília.	D
Pesquisa 30: SANTOS (2014)	Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências	PUC, São Paulo.	M

CONTINUA			
AUTOR	TÍTULO	IES E CIDADE	TIPO
Pesquisa 31: SANTOS (2015)	O papel do Coordenador Pedagógico no processo formativo dos professores no ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	PUC, São Paulo.	M.P
Pesquisa 32: SANTOS (2015)	Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almejadas por docentes participantes	UNINOV E, São Paulo.	M.P
Pesquisa 33: SANTOS (2015)	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação	UNOEST E, Presidente Prudente.	M
Pesquisa 34: SANTOS (2016)	A ideia de número no ciclo de alfabetização matemática: o olhar do professor	UNESP, Rio Claro.	M
Pesquisa 35: SANTOS (2017)	Reforma curricular da rede municipal de ensino de São Paulo (2013): concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis	UNIFESP , Guarulhos	M
Pesquisa 36: SILVA (2017)	Programas de Formação Continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012)	UFSCar, São Carlos.	M
Pesquisa 37: SOARES (2017)	Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP	PUC, São Paulo.	D
Pesquisa 38: SOUZA (2015)	O trabalho docente e os programas de Formação Contínua para professores alfabetizadores	UNIMEP, Piracicaba	M
Pesquisa 39: SOUZA (2017)	Alfabetização e letramento matemático: perspectivas e relações entre o PNAIC e o livro didático	PUC, São Paulo.	M
Pesquisa 40: TONIN (2016)	Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?	UNICAMP, Campinas	D
Pesquisa 41: VENTURA (2016)	PNAIC polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação	UNICID, São Paulo.	M
Pesquisa 42: WATANABE (2015)	Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação	PUC, São Paulo.	D

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais (2018).

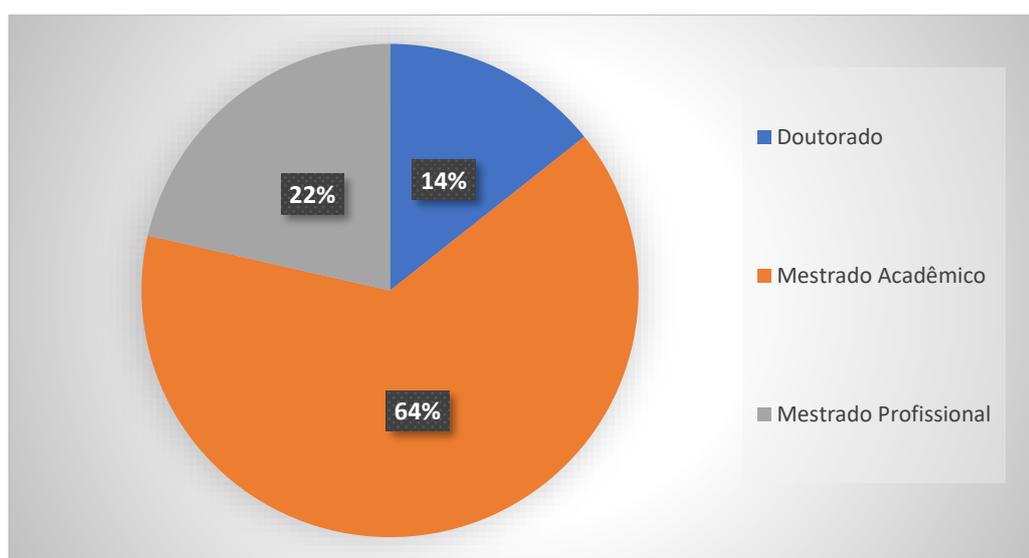
A seguir, pode-se analisar a distribuição dos estudos selecionados, de acordo com o grau acadêmico das pesquisas realizadas nos Programas de Pós-graduação.

Tabela 6: Quantitativo de trabalhos analisados sobre o PNAIC conforme grau acadêmico

TIPO DE ESTUDO	QUANTIDADE
Doutorado	6
Mestrado Acadêmico	27
Mestrado Profissional	9
TOTAL	42

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais (2018).

Em que pese o registro de apenas 6 Teses de Doutorado, no total dos trabalhos investigados, ressalta-se que esses foram os trabalhos que mais trouxeram dados e contribuições para o estudo desenvolvido.

Gráfico 2: Porcentagem de trabalhos analisados sobre o PNAIC conforme grau acadêmico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais.

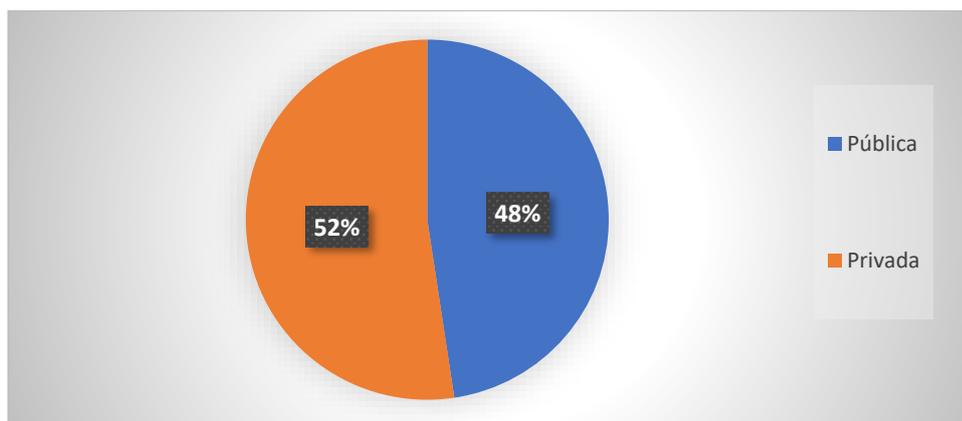
Por sua vez, em relação às Instituições de Ensino Superior nas quais esses trabalhos sobre o PNAIC foram realizados, pode-se verificar, no quadro apresentado na sequência, a subdivisão dessas publicações de acordo com os diferentes Programas de Pós-graduação localizados no Estado de São Paulo.

Tabela 7: Quantitativo de trabalhos analisados sobre o PNAIC conforme IE

INSTITUIÇÃO	M	M.P	D	Total
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC - SP Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUC - Campinas	4 2	4	3	13
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) UFSCar – São Carlos UFSCar – Sorocaba	4 2		1	7
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) UNESP – Bauru UNESP – Rio Claro UNESP – Presidente Prudente UNESP – Marília	1 2 1	2	1	7
Universidade de São Paulo (USP) USP – São Paulo USP – Ribeirão Preto	2 1			3
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)		3		3
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2			2
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	2			2
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	2			2
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)			1	1
Universidade de Sorocaba (UNISO)	1			1
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	1			1
TOTAL	27	9	6	42

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais (2018).

O gráfico a seguir, distingue a distribuição de trabalhos por Universidades públicas e privadas, de acordo com as Bases de Dados Digitais, de onde se originaram os resultados considerados para a tipologia desta pesquisa, sendo 20 de Universidades Públicas e 22 de Universidades Privadas.

Gráfico 3: Subdivisão das publicações por IES: Públicas e Privadas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais.

Dessa forma, o *corpus* de estudo foi constituído por todos os 42 trabalhos que apresentaram questões referentes ao PNAIC, quer seja na categoria da “Formação de professores no PNAIC” (10 trabalhos); ou ainda apresentando questões sobre o “Currículo no PNAIC” (9 trabalhos); “O ensino e a aprendizagem no PNAIC” (8 trabalhos); “O PNAIC como Política Pública Educacional” (7 trabalhos); “O material do PNAIC” (6 trabalhos) e “A gestão e o PNAIC” (2 trabalhos). O quadro, a seguir, evidencia os resultados desse levantamento, conforme as categorias de sua temática principal.

Tabela 8: Quantitativo de trabalhos sobre o PNAIC conforme temáticas abordadas

CATEGORIA	AUTORES	TOTAL
A Formação de Professores no PNAIC	Araújo (2016); Cardoso (2017); Francischetti (2016); Jesus (2017); Leme (2015); Manzano (2014); Montezuma (2016); Oliveira (2017); Souza (2015); Ventura (2016).	10
O currículo no PNAIC	Guimarães (2017); Lacalendola (2017); Lopes (2018); Morais Junior (2015); Pereira (2016); Santos (2016); Santos (2017); Soares (2017); Tonin (2016).	9
O ensino e a aprendizagem no PNAIC	Barbosa (2017); Barbosa (2017); Boscolo (2016); Costa (2015); Julioti (2016); Messora (2018); Munhoz (2016); Santos (2014).	8
O PNAIC como Política Pública Educacional	Barros (2017); Monteiro (2016); Santos (2015); Santos (2015); Gutierrez (2017); Silva (2017); Watanabe (2015).	7
O material do PNAIC	Barletta (2016); Guedes (2016); Melo (2015); Ramos (2017); Resende (2015); Souza (2017).	6
A gestão e o PNAIC	Menarbini (2017); Santos (2015).	2
TOTAL		42

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais (2018).

Dessa forma, após a seleção e leitura de todos os trabalhos levantados e do preenchimento de um Quadro Síntese das Teses e Dissertações (conforme anexo 1), pôde-se elaborar os quadros apresentados na sequência, no que se refere a síntese dos objetivos, das metodologias e dos instrumentos utilizados nos estudos sobre o PNAIC e a Formação Continuada em Serviço de seus participantes no estado de São Paulo.

Observa-se nas 42 pesquisas que compõem o *corpus* neste estudo, que seus objetivos buscaram conhecer, observar, investigar, verificar, analisar, compreender e avaliar diversos aspectos que se relacionam, direta ou indiretamente, aos impactos da Formação Continuada do PNAIC nas práticas pedagógicas dos professores, levantando indícios das principais possibilidades e dificuldades que tornaram esse Programa efetivo (ou não) para seus integrantes. Como apontado no quadro abaixo:

Quadro 22: Objetivos das Pesquisas

PESQUISA	OBJETIVO PRINCIPAL
Pesquisa 1: ARAÚJO (2016)	Conhecer as percepções dos professores alfabetizadores sobre a proposta de formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC no município de Votorantim/SP.
Pesquisa 2: BARBOSA (2017)	Observar e registrar quais foram os impactos da formação continuada do PNAIC na ação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e assim analisar se esta formação possibilitou reflexões, preenchimento de lacunas e mudanças nas práticas dos sujeitos envolvidos.
Pesquisa 3: BARBOSA (2017)	Investigar, junto a professoras alfabetizadoras que participaram do curso do PNAIC em 2014, aspectos de desenvolvimento de sua formação, através das mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e das dificuldades que encontraram.
Pesquisa 4: BARLETTA (2016)	Investigar como os livros do PNAIC ordenam docentes em serviço e que, portanto, já são alfabetizadores, quanto a um modo específico de ensinar a ler e escrever.
Pesquisa 5: BARROS (2017)	Conhecer os mecanismos de planejamento utilizados na organização da implantação da Meta 5, do PNE 2014/ 2024 na esfera Federal, na rede municipal da cidade de São Paulo.
Pesquisa 6: BOSCOLO (2016)	Verificar de quais práticas pedagógicas os docentes participantes do PNAIC fizeram uso com seus alunos em sala de aula, que provinham dessa formação continuada.
Pesquisa 7: CARDOSO (2017)	Analisar as Representações Sociais sobre a Infância e o período de Alfabetização, de 25 professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Educação de São Paulo.
Pesquisa 8: COSTA (2015)	Investigar as possíveis conexões entre o uso dos contos de fadas e a aprendizagem matemática no 1º ano do Ensino Fundamental.

CONTINUA	
PESQUISA	OBJETIVO PRINCIPAL
Pesquisa 9: FRANCISCHETTI (2016)	Identificar as percepções de quatro professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada recebida através do PNAIC.
Pesquisa 10: GUEDES (2016)	Compreender o processo de sistematicidade no ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental relacionado aos programas de formação continuada de alfabetizadores.
Pesquisa 11: GUIMARÃES (2017)	Investigar qual o “lugar” da Geografia nos currículos das escolas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil, buscando tecer um comparativo entre o PNAIC e o programa “Ler e Escrever”.
Pesquisa 12: GUTIERREZ (2017)	Realizar por meio da história da educação, uma retrospectiva dos papéis da alfabetização nos programas formativos.
Pesquisa 13: JESUS (2017)	Compreender o processo reflexivo docente como movimento potencializador de desenvolvimento pessoal e profissional.
Pesquisa 14: JULIOTI (2016)	Analisar a prática pedagógica de docentes alfabetizadores(as) a partir da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
Pesquisa 15: LACALENDOLA (2017)	Investigar as ementas das disciplinas referentes à alfabetização dos cursos de pedagogia na cidade de São Paulo, e se contemplam conteúdos sobre a consciência fonológica.
Pesquisa 16: LEME (2015)	Conhecer as percepções de três professoras da educação básica da rede estadual de uma cidade do interior de São Paulo, sobre o contexto formativo pactual, a fim de caracterizar o curso PNAIC e identificar possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional docente.
Pesquisa 17: LOPES (2018)	Avaliar se o direito à infância e o direito de aprendizagem e do brincar estão assegurados nos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF em escolas públicas de Bauru – SP.
Pesquisa 18: MANZANO (2014)	Compreender como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2013, por meio da implementação do PNAIC.
Pesquisa 19: MELO (2015)	Desvelar os ideários submersos no discurso dos cadernos de formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental do PNAIC, de modo a compreender qual sua concepção de alfabetização.
Pesquisa 20: MENARBINI (2017)	Analisar as contribuições que o PNAIC da cidade de Santo André trouxe para a profissionalização do professor e da sua prática.
Pesquisa 21: MESSORA (2018)	Compreender, por meio da análise dos portfólios produzidos por duas professoras cursistas do PNAIC e das respostas das mesmas a um questionário, como as propostas formativa e didática do curso se constituíram e se fizeram presentes na prática pedagógica, e na constituição da sua profissionalidade docente.
Pesquisa 22: MONTEIRO (2016)	Analisar o que está colocado sobre a integração de tecnologias de informação e comunicação na política pública nacional: o PNE em vigência, e no PNAIC.
Pesquisa 23: MONTEZUMA (2016)	Compreender o processo de constituição da identidade docente de professoras experientes que trabalham com Matemática, frente aos programas de governo entre os anos de 2012 a 2015.

CONTINUA	
PESQUISA	OBJETIVO PRINCIPAL
Pesquisa 24: MUNHOZ (2016)	Analisar as implicações da formação continuada de professores alfabetizadores de primeiro, segundo e terceiro ano, na Rede Municipal de Ensino de Barueri, a partir da Formação do PNAIC em Matemática.
Pesquisa 25: MORAIS JUNIOR (2015)	Identificar os saberes docentes anunciados por um grupo de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), vinculadas ao PNAIC no ano de 2014.
Pesquisa 26: OLIVEIRA (2017)	Investigar qual a relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita.
Pesquisa 27: PEREIRA (2016)	Identificar porque as crianças ao concluírem o Ciclo da Alfabetização não se apropriam dos conceitos de geometria espacial.
Pesquisa 28: RAMOS (2017)	Analisar a concepção de desenvolvimento humano, de linguagem e de escrita e as implicações metodológicas presentes no caderno de apresentação e nos cadernos de formação de professores do PNAIC correspondentes ao 3º ano do Ensino Fundamental.
Pesquisa 29: RESENDE (2015)	Analisar os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3 do PNAIC.
Pesquisa 30: SANTOS (2014)	Investigar como professores participantes do PNAIC abordavam a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem de seus alunos durante o processo de alfabetização.
Pesquisa 31: SANTOS (2015)	Elaborar recomendações aos coordenadores pedagógicos para auxiliá-los a promover (ou a ressignificar) a formação em serviço junto aos professores do ciclo de alfabetização, apoiados nos conhecimentos e habilidades construídos pelos professores nos processos de formação realizados no PNAIC, para qualificar a aprendizagem dos alunos em sala de aula.
Pesquisa 32: SANTOS (2015)	Evidenciar aspectos concernentes à estruturação e ao contexto político de nacionalização do PNAIC.
Pesquisa 33: SANTOS (2015)	Analisar o PNAIC-2012 enquanto política pública destinada à alfabetização, destacando suas potencialidades e fragilidades.
Pesquisa 34: SANTOS (2016)	Investigar qual é a compreensão de número expressa por professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).
Pesquisa 35: SANTOS (2017)	Compreender as concepções de alfabetização e letramento no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa de São Paulo e a relação delas com as práticas pedagógicas das professoras.
Pesquisa 36: SILVA (2017)	Apresentar os programas de formação continuada de professores na rede pública municipal de ensino de Limeira, no período de 1996 a 2012.
Pesquisa 37: SOARES (2017)	Analisar a forma como apresentam-se as intenções das propostas institucionais e pedagógicas, em relação à implementação de práticas de incentivo à leitura literária.
Pesquisa 38: SOUZA (2015)	Analisar a concepção de trabalho docente presente nos programas de alfabetização continuada de professores alfabetizadores.

CONTINUA	
PESQUISA	OBJETIVO PRINCIPAL
Pesquisa 39: SOUZA (2017)	Analisar as convergências e divergências entre as orientações do Caderno 4 do PNAIC/2014 “Operações na Resolução de Problemas” e uma coleção de livros didáticos de matemática destinados ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), com foco nos problemas de Estrutura Aditiva e Multiplicativa.
Pesquisa 40: TONIN (2016)	Entender um pouco mais da leitura fruição e seus desdobramentos, bem como seus impactos, e como poderiam influenciar a formação de leitores, em especial, dos alunos.
Pesquisa 41: VENTURA (2016)	Analisar as reflexões dos profissionais da educação básica ao longo da primeira fase da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em São Paulo.
Pesquisa 42: WATANABE (2015)	Identificar, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais (2018).

Com base nos dados expostos acima, no que se refere aos objetivos das pesquisas analisadas, é importante ressaltar que mesmo o trabalho não tendo apresentado uma relação direta com o PNAIC no seu objetivo principal, essa relação apareceu no resumo (e por essa razão foi identificada na Base de Dados Digitais da CAPES) e, conseqüentemente, algum tipo de análise sobre o PNAIC foi estabelecido ao longo de seu texto, considerando-se que todos os trabalhos foram lidos e analisados em sua íntegra. Portanto, mesmo não tendo aparecido claramente em seu objetivo, todos os trabalhos trouxeram algum dado relevante para a análise.

Por sua vez, relativamente aos instrumentos aplicados no *corpus* em análise, pôde-se verificar a variedade dos tipos de pesquisa, conforme os quadros apresentados na sequência, demonstrando a pluralidade de metodologias e instrumentos utilizados nos 42 trabalhos, respeitando-se as designações feitas pelos próprios pesquisadores.

Quadro 23: Instrumentos utilizados nas Pesquisas sobre o PNAIC

PESQUISAS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
Pesquisa 1: ARAÚJO (2016)	Entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental.
Pesquisa 2: BARBOSA (2017)	Entrevista semiestruturada e observação das aulas de Geometria ministradas pelos sujeitos.
Pesquisa 3: BARBOSA (2017)	Análise documental, análise do conteúdo, questionários e entrevistas.
Pesquisa 4: BARLETTA (2016)	Livros de orientação pedagógica do PNAIC.

CONTINUA	
PESQUISAS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
Pesquisa 5: BARROS (2017)	Pesquisa de campo, análise documental, observação e entrevistas.
Pesquisa 6: BOSCOLO (2016)	Questionário com perguntas fechadas e abertas e entrevista semiestruturada.
Pesquisa 7: CARDOSO (2017)	Narrativas escritas que compõem o Caderno de Memórias.
Pesquisa 8: COSTA (2015)	Observação em sala de aula e entrevistas com a professora.
Pesquisa 9: FRANCISCHETTI (2016)	Questionários e entrevistas com docentes e observações em sala de aula.
Pesquisa 10: GUEDES (2016)	Análise documental do Fascículo 1 do Pró-Letramento e Cadernos de Estudo (Unidades 3 e 6 dos anos 1,2 e 3) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Rodas de Conversa com professores alfabetizadores.
Pesquisa 11: GUIMARÃES (2017)	Análise documental e descritiva dos documentos.
Pesquisa 12: GUTIERREZ (2017)	Estudo bibliográfico dos referenciais teóricos, dos documentos e dos cadernos do PNAIC.
Pesquisa 13: JESUS (2017)	Pesquisa autobiográfica utilizando-se de material empírico: lembranças.
Pesquisa 14: JULIOTI (2016)	Entrevistas semiestruturadas e observação.
Pesquisa 15: LACALENDOLA (2017)	Análise documental de documentos do PNAIC e entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras.
Pesquisa 16: LEME (2015)	Estudo da legislação referente ao PNAIC; levantamento bibliográfico, entrevistas com as professoras e orientadoras de estudo/formadoras do PNAIC.
Pesquisa 17: LOPES (2018)	Questionários a 26 docentes dos anos iniciais (1º ao 3º ano).
Pesquisa 18: MANZANO (2014)	Documentos oficiais do PNAIC e entrevistas com participantes.
Pesquisa 19: MELO (2015)	Análise documental dos cadernos do PNAIC de formação dos professores de 1º ano.
Pesquisa 20: MENARBINI (2017)	Registros da coordenadora local e questionário aos orientadores de estudo do PNAIC.
Pesquisa 21: MESSORA (2018)	Estudo teórico e documental, análise de portfólios e questionário aberto.
Pesquisa 22: MONTEIRO (2016)	Análise documental.
Pesquisa 23: MONTEZUMA (2016)	Narrativas de nove professoras experientes que ensinam Matemática para os anos iniciais

CONTINUA	
PESQUISAS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
Pesquisa 24: MUNHOZ (2016)	Entrevista coletiva com os professores e gestores de duas escolas e de análise documental do portfólio montado durante o ano de formação do PNAIC.
Pesquisa 25: MORAIS JUNIOR (2015)	Pesquisa participante, narrativas de 18 professoras e proposta de intervenção.
Pesquisa 26: OLIVEIRA (2017)	Questionários aos sujeitos pesquisados – professores que lecionam em turmas de 3º ano do ensino fundamental e gestores –, levantamento e estudo de planejamento de aulas e sequências didáticas, observação de aulas, entrevista coletiva e pesquisa documental.
Pesquisa 27: PEREIRA (2016)	Avaliação diagnóstica com 19 alunos do 4º ano e um questionário para as professoras.
Pesquisa 28: RAMOS (2017)	Análise da configuração textual dos cadernos do PNAIC.
Pesquisa 29: RESENDE (2015)	Pesquisa Documental.
Pesquisa 30: SANTOS (2014)	Questionário com os professores participantes do PNAIC.
Pesquisa 31: SANTOS (2015)	Pesquisa documental e bibliográfica.
Pesquisa 32: SANTOS (2015)	Pesquisa documental e entrevista reflexiva.
Pesquisa 33: SANTOS (2015)	Pesquisa documental e bibliográfica de documentos referentes à legislação do PNAIC-2012.
Pesquisa 34: SANTOS (2016)	Estudo dos cadernos 1, 2 e 3 do PNAIC e entrevistas com seis professores do ciclo de alfabetização participantes do curso.
Pesquisa 35: SANTOS (2017)	Entrevistas semiestruturadas com os participantes, análise dos cadernos escolares e observações das aulas.
Pesquisa 36: SILVA (2017)	Pesquisa bibliográfica e documental.
Pesquisa 37: SOARES (2017)	Pesquisa documental, questionários e desenvolvimento de grupo focal.
Pesquisa 38: SOUZA (2015)	Pesquisa documental em programas de formação continuada.
Pesquisa 39: SOUZA (2017)	Pesquisa documental e bibliográfica.
Pesquisa 40: TONIN (2016)	Entrevistas com ex-alunos e professores.
Pesquisa 41: VENTURA (2016)	Pesquisa documental.
Pesquisa 42: WATANABE (2015)	Pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais (2018).

Como pode-se verificar, a metodologia de investigação qualitativa é recorrente nos estudos educacionais e nestes em específico. Também se percebe um predomínio dos procedimentos que analisaram documentos, seguidos por uma variedade de recursos empregados, tais como: entrevistas, questionários, observações das aulas, narrativas, análises de portfólios, rodas de conversa, registros, avaliações e grupos focais. Dessa forma divididos:

Tabela 9: Quantitativo dos Instrumentos das Pesquisas

INSTRUMENTOS	FREQUÊNCIA
Análise Documental	23
Entrevistas	14
Questionários	8
Observação das aulas	7
Narrativa-autobiográfica	4
Análise de portfólio	2
Roda de conversa	1
Registros da Coordenadora Local	1
Avaliação diagnóstica dos alunos	1
Grupo focal	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as Bases de Dados Digitais (2018).

Portanto, devido a essa variedade de instrumentos para coleta de dados empregados pelos pesquisadores, nota-se a indicação clara da amplitude das questões que envolvem o campo de estudo da Formação Continuada de professores e os múltiplos determinantes que devem ser considerados, a fim de que, as representações e conclusões provenientes desses recursos, não resultem em análises restritas.

Concluindo, este item buscou demonstrar como ocorreu a seleção das 42 pesquisas que compõem este estudo. No próximo ponto será justificada a metodologia empregada para o tratamento dos dados e elaboração das categorias de análise que constituem o eixo central desta pesquisa.

5.2 Tratamento dos Dados: das categorias de análise aos resultados obtidos

Esta seção tem o objetivo de descrever os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, a partir da composição dos dados aferidos e do tratamento realizado à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Através da qual categorias de análise foram construídas, seguindo a frequência das unidades de registro levantadas nos trabalhos explorados.

Deste modo, para chegarmos às categorias de análise, a técnica de categorização mostrou-se uma operação fundamental, pois

a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011, p. 117).

Nesse sentido, a escolha dos 42 trabalhos que compõem este estudo, fundamentou-se nas regras definidas por Bardin (2011): da “exaustividade”, “representatividade”, “homogeneidade” e “pertinência”. Inicialmente, os trabalhos foram escolhidos a partir da data de sua publicação, buscando representar o período de 2013 (1º ano de implementação do PNAIC) a 2018 (ano em que os estudos foram selecionados). Em seguida, foram levantadas todas as Teses e Dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de São Paulo, que apresentaram como descritor principal o curso PNAIC. Buscando nos títulos, palavras-chave, resumos e introduções, tornando possível a composição de uma amostra intencional de todos os trabalhos sobre o Pacto que foram defendidos neste período.

Após seleção das dissertações e teses disponíveis nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizou-se a leitura integral de cada um dos trabalhos encontrados. Esta leitura foi feita com a finalidade de buscar indícios representativos de avanços ou lacunas no processo de efetividade das ações formativas do PNAIC, principalmente no que se refere ao suprimento das necessidades formativas dos professores participantes do Programa.

Dentro dessa perspectiva de Análise do Conteúdo adotada, os dados cotejados foram organizados visando responder ao problema da pesquisa e atender aos seus objetivos, que como já dito anteriormente, sustentam-se no questionamento principal a respeito dos inúmeros descompassos presentes entre os aspectos definidores de uma Formação em Serviço e as práticas instauradas no decurso da implementação dos Programas Governamentais.

Dessa maneira, a partir da análise dos textos, foram compostas as categorias de análise, que se caracterizam como uma contagem de um ou vários temas/itens de significação em uma unidade de codificação previamente determinada (BARDIN, 2011). A partir da realização das três etapas fundamentais de análise, referentes:

1. A pré-análise, na qual será feita a leitura inicial e a organização dos dados e textos selecionados, a formulação da hipótese e objetivos, a referência dos índices e a elaboração dos indicadores que fundamentam a análise e a preparação do material;

2. A exploração do material, com a sistematização das decisões tomadas na fase anterior;
3. O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, na qual os resultados brutos serão cotejados de maneira a serem expressivos e válidos (BARDIN, 2011, p.120).

Durante a realização da pré-análise dos textos e da exploração e sistematização de todo o conteúdo presente nos estudos, foi possível desenvolver um plano de análise contínuo e linear (BARDIN, 2011), por meio da exploração das informações de forma acumulativa, ou seja, a cada trabalho lido foram realizadas sínteses que orientaram a análise desta pesquisa, fornecendo as bases de elaboração e interpretação das múltiplas facetas que constituem o PNAIC.

Para tanto, seguiu-se um roteiro previamente elaborado (conforme anexo 1), respondendo questões referentes ao autor, título, ano de publicação, grau do estudo (Mestrado ou Doutorado), Instituição de Ensino Superior, Programa de Pós-graduação, assunto, referencial teórico, metodologia, objetivos, instrumentos de coleta de dados e as principais conclusões que o estudo destacou.

Concluído esse levantamento, o encaminhamento das análises desafiou esta pesquisa a olhar o conjunto de dados coletados nos 42 trabalhos selecionados. E continuar a Análise de Conteúdo que orienta que o passo seguinte seja a Categorização, referindo-se a um processo de classificação dos elementos em categorias, comportando duas etapas: o inventário – por meio do qual os elementos são isolados – e a classificação – na qual os elementos são repartidos –, pois, segundo Bardin (2011, p. 119):

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

Essa forma de acolhimento dos dados nos permitiu alargar a compreensão sobre os aspectos estruturais e formativos do PNAIC presentes em cada um dos trabalhos explorados. A partir disso, foram elaborados dois focos de análise principais a respeito dos fatores que possibilitaram e, concomitantemente, dificultaram a implementação e operacionalização do Programa como a ação efetiva de Formação Continuada de professores a qual destinava-se, especificados na forma de duas categorias principais:

- **Categoria 1:** Aspectos Facilitadores das ações do PNAIC como Formação Continuada de Professores;
- **Categoria 2:** Aspectos Dificultadores das ações do PNAIC como Formação Continuada de Professores.

Ressalta-se que essas duas categorias de análise, foram elaboradas a partir da frequência constituída na somatória das unidades de registro encontradas nas diferentes “caixas” (Bardin, 2011), e da sua codificação, tornando possível obter, dentro da temática referente a Formação Continuada em Serviço de Professores, a seguinte estrutura:

Quadro 24: Temática e Categorias de análise

TEMA PRINCIPAL	
Formação Continuada em Serviço de Professores	
ASPECTOS FACILITADORES	ASPECTOS DIFICULTADORES
Fatores Possibilitadores das ações do PNAIC como Formação Continuada de Professores	Fatores Dificultadores das ações do PNAIC como Formação Continuada de Professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2018).

Dessa forma, após conclusão de criteriosa análise dos trabalhos encontrados sobre o PNAIC no estado de São Paulo e de sua posterior divisão em categorias de análise facilitadoras e dificultadoras das ações formativas, constatou-se que 39 trabalhos apreciados trouxeram indícios de aspectos considerados facilitadores para o desenvolvimento e efetividade dos processos realizados no curso. Em contrapartida, 36 estudos apresentaram aspectos dificultadores na formulação e efetivação da proposta do Programa.

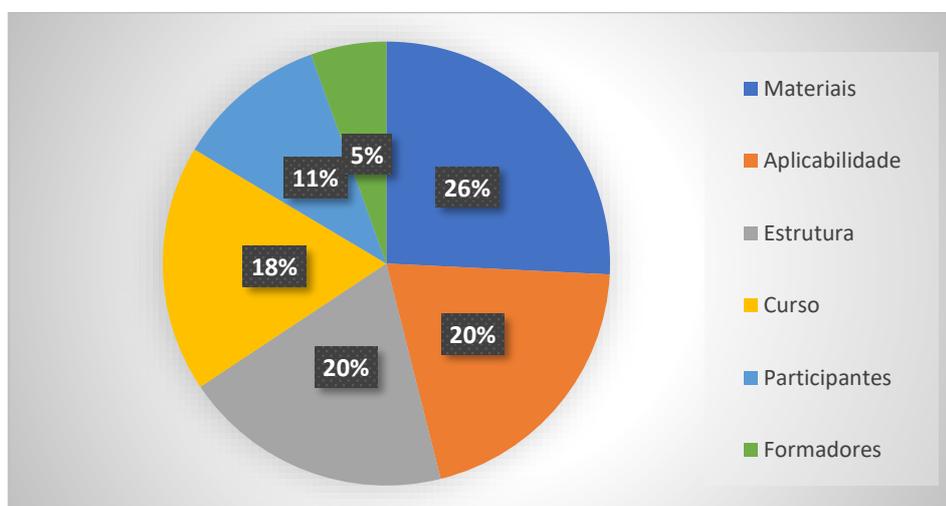
Por conseguinte, essas categorias de análises referentes aos principais aspectos facilitadores e dificultadores dividem-se em seis grupos principais, e referem-se aos temas dos Materiais; da Aplicabilidade da Formação; da Estrutura; do Curso; dos Participantes e dos Formadores. Ademais, compõem-se de inúmeros subitens de análise, sintetizados nos quadros e nas reflexões que se descortinarão nas próximas páginas.

Quadro 25: Estrutura das unidades de registro

UNIDADES DE REGISTRO	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBTEMAS
<p><u>Aspectos Facilitadores:</u> Possibilidades do PNAIC enquanto Formação Continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais • Aplicabilidade da Formação • Estrutura • Curso • Participantes • Formadores
<p><u>Aspectos Dificultadores:</u> Dificuldades do PNAIC enquanto Formação Continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais • Aplicabilidade da Formação • Estrutura • Curso • Participantes • Formadores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2018).

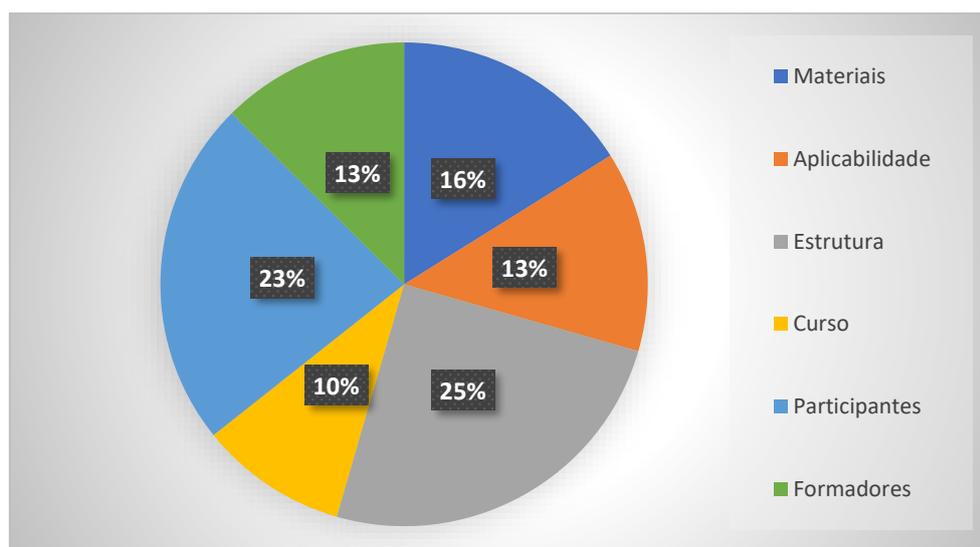
Com base no exposto acima, no que tange aos aspectos referentes às possibilidades do PNAIC, configurando-se como elementos propensos de formação, os de maior incidência referem-se à qualidade e quantidade dos Materiais Didáticos disponibilizados aos participantes e às escolas e à possibilidade da aplicabilidade prática dos conteúdos apreendidos e incorporados no decorrer do curso, seguidos dos fatores referentes à estrutura formativa do Programa; ao desenvolvimento do Curso; a predisposição dos Participantes e ao preparo dos Formadores. Como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 4: Frequência dos Aspectos Facilitadores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Já entre os aspectos limitantes de desenvolvimento do PNAIC, encontram-se lacunas principalmente em sua estrutura formativa pré-determinada e distante das realidades educacionais locais, atribuídas em grande medida à abrangência nacional do Programa e à ausência de um monitoramento sistemático e efetivo sobre o desenvolvimento de suas práticas, seguidos dos fatores referentes a resistências e falta de autonomia dos Participantes; aos erros e lacunas identificados nos Materiais didáticos; ao despreparo dos Formadores; a falta de Aplicabilidade prática e ao precário e aligeirado desenvolvimento do Curso. Considerando-se isto, analisou-se o descompasso presente entre aquilo que foi legislado e aquilo que foi realizado, ou seja, entre a política que foi anunciada e aquilo que chegou até os professores. Como comprova o gráfico na sequência:

Gráfico 5: Frequência dos Aspectos Dificultadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Sendo assim, com o intuito de aprofundar todos os resultados obtidos, apresenta-se nas próximas seções as contribuições acrescidas de excertos dos 42 estudos explorados, por meio do esmiuçamento dos dados e do detalhamento de cada categoria de análise investigada, referente aos determinantes que contribuiriam ou dificultaram a potencialidade formativa do PNAIC enquanto política destinada à Formação Continuada de Professores.

6. RESULTADOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DO PROPOSTO AO ALMEJADO

Como assinalado no início, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) constitui-se o *corpus* principal deste estudo, por representar, na atualidade, uma iniciativa estratégica no âmbito das políticas de Formação Continuada de Professores com ampla abrangência e significativo movimento de adesão, o que potencializa a relevância de serem investigados os saberes mobilizados entre seus participantes.

Assim sendo, diante do grande alcance e popularidade desse Programa estabeleceu-se o objetivo de contribuir para a discussão sobre as perspectivas atuais do cenário brasileiro no que se refere ao campo da Formação Continuada de Professores, tendo em vista a necessidade de análises mais acuradas a respeito de como todo o investimento aplicado no processo chegou até os docentes em suas unidades escolares, bem como até que ponto pôde-se observar transformações efetivas de suas práticas provenientes da participação no Programa.

As discussões e avaliações do Pacto, enquanto política de formação de professores poderão servir para orientar intervenções, reajustes e possíveis melhorias, contribuindo para análises sobre suas continuidades ou redirecionamentos.

Nessa perspectiva, os dados provenientes dos 42 estudos explorados sobre o PNAIC no estado de São Paulo sinalizam que sua proposta formativa constitui-se uma medida necessária, no entanto, não foi suficiente para uma melhoria efetiva da qualidade da educação brasileira, tendo em vista que essa alarmada melhoria careceu de uma série de outras ações que o Programa não foi capaz de implementar, sendo esse o foco principal de análise nos pontos que se apresentam a seguir, nos quais as informações acerca da potencialidade formativa do Programa serão ampliadas e analisadas.

6.1 Os Aspectos Facilitadores do PNAIC como Formação Continuada à luz dos estudos analisados

Em 39 dos 42 estudos selecionados nesta pesquisa, foi possível identificar indícios de aspectos considerados positivos para o desenvolvimento e efetividade das ações formativas realizadas no decurso do PNAIC. Devido a esse número expressivo de relatos, optou-se, de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por dividi-los em subcategorias de análise, compiladas conforme a frequência dos registros apontados nos trabalhos e relacionadas para melhor compreensão e categorização dos aspectos identificados.

Cabe ressaltar que esses aspectos são positivos na avaliação dos autores dos 39 estudos e dos professores sujeitos das investigações, relacionando-se aos três pilares principais das ações formativas do PNAIC, com destaque à mudança da prática alfabetizadora, tendo como proposta:

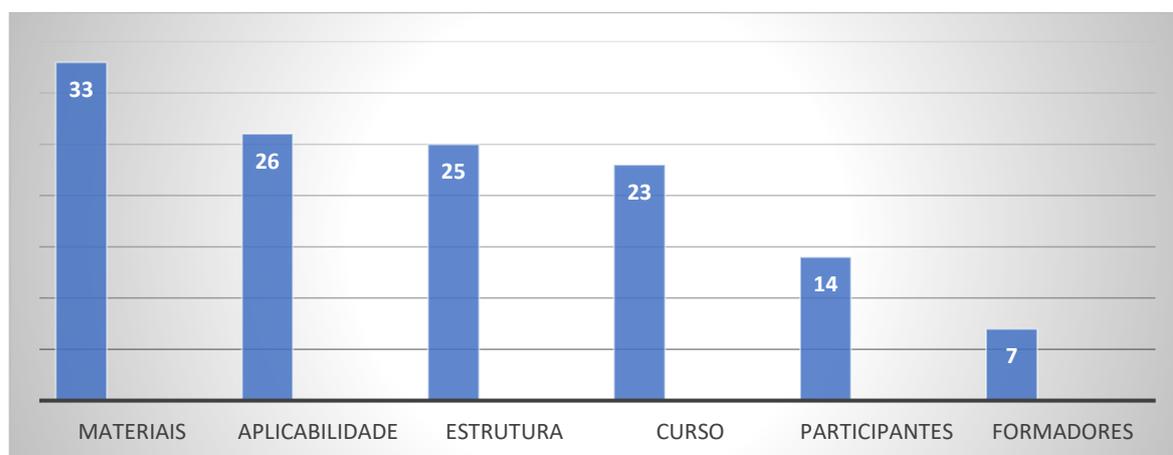
1. Conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais;
2. propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;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

Relacionando-se, assim, aos estudos mais consagrados sobre o campo teórico da Formação Continuada de Professores, presentes especialmente em Alarcão (1998), Canário (1994), Candau (1997, 2002), Fullan (1992, 2000), Garcia (1999), Garrido (2006), Gatti (2009, 2011), Gatti, Barreto e André (2011), Hargreaves (1998), Hutmacher (1992), Imbernón (2009, 2010, 2016), Marin (1995), Nóvoa (1992, 1998, 2009) e Tardif (2002), nos quais verifica-se o consenso estabelecido no que se refere à premente necessidade de que a Formação Continuada seja capaz de desenvolver, efetivamente, competências e reflexões em seus participantes, a partir das necessidades e lacunas identificadas pelos professores em seu contexto profissional de atuação.

Nessa vertente, as análises sobre o PNAIC revelaram indícios de contribuições significativas para o desenvolvimento profissional docente como consequência da participação no Programa, configurando-se elementos propensos de ações formativas, uma vez que os de maior incidência nos trabalhos analisados, referem-se à qualidade e quantidade dos materiais fornecidos aos participantes e às escolas e à possibilidade da aplicabilidade prática dos conteúdos apreendidos e incorporados no decorrer do curso, que apresentaram bom potencial para mudanças na prática pedagógica do professorado.

Nesse cenário, o gráfico a seguir amplia essas informações acerca da visão positiva dos trabalhos sobre os processos formativos instituídos no PNAIC:

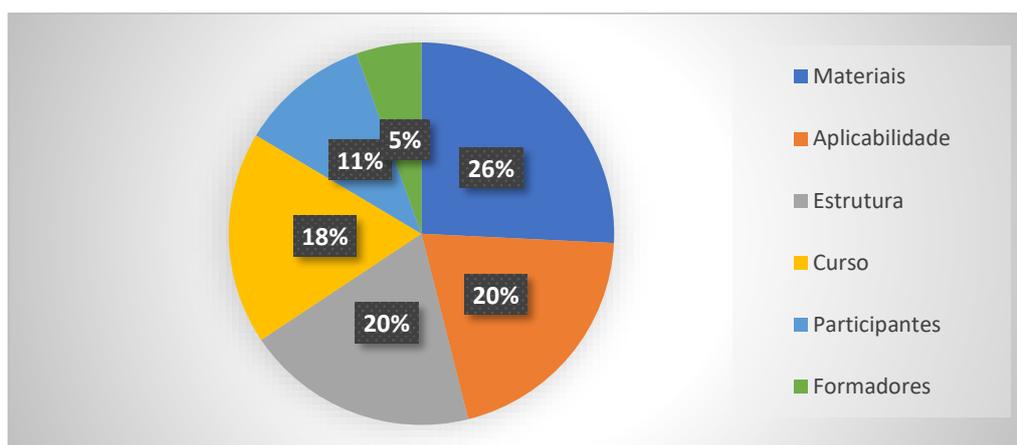
Gráfico 6: Frequência das unidades de registro para composição das categorias dos **Aspectos Facilitadores do PNAIC**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

O número apresentado em cada aspecto acima refere-se ao número total de pesquisas nas quais tal unidade de registro esteve presente, tendo como montante os 42 trabalhos explorados. Dessa forma, a frequência dos registros compilados em relação aos Aspectos Facilitadores do PNAIC como Formação Continuada, registraram os seguintes percentuais, de acordo com suas unidades de registro principais, em concordância com o gráfico abaixo:

Gráfico 7: Frequência dos Aspectos Facilitadores:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Nota-se que os fatores referentes aos “materiais didáticos e formativos” do Programa foram o aspecto positivo mais enfatizado nos estudos, no entanto, análises mais detalhadas revelaram que, na realidade, os materiais mais elogiados pelos participantes foram aqueles que se basearam em concepções mecanicistas e utilitaristas, distanciando-se da promoção da

autonomia e reflexão docente e aproximando-se de “receitas” a serem aplicadas, contrárias aos princípios de uma Formação em Serviço. Esses materiais, na forma de atividades prontas e pré-estabelecidas, atenderam os participantes em suas necessidades imediatas de origem instrumental, demonstrando que, por vezes, os aspectos considerados “positivos” em muitas pesquisas são, na prática, “falsos positivos”, pois distanciam-se dos três pilares que deveriam sustentar as ações formativas do PNAIC e, ainda, contradizem os principais autores que defendem a promoção da Formação Continuada em Serviço neste campo, como Canário (1994); Fullan (1992); Garcia (1999); Gatti (2008, 2009); Imbernón (2009, 2010, 2016); Libâneo (1999, 2001); Nóvoa (2009), Tardif (2002), entre tantos outros.

Posto isto, serão problematizados, na sequência, cada um dos aspectos considerados facilitadores para o desenvolvimento do PNAIC, seguidos dos principais excertos de acordo com as pesquisas nas quais surgiram. Para tanto, cada categoria de análise contou com a elaboração de um quadro síntese das mais recorrentes unidades de registro cotejadas no decorrer da coleta de dados. Sendo que, nos depoimentos apresentados a partir daqui, as 42 pesquisas que compõem o *corpus* em estudo, serão identificadas por números (de 1 a 42), para que se possa diferenciar o que é pesquisa (exemplo: ARAÚJO, 2016, P1) e o que é referência bibliográfica (exemplo: NÓVOA, 2009).

6.1.1 Aspectos Facilitadores dos Materiais Formativos

Como se pode ver no gráfico 6, os pontos positivos referentes aos materiais didáticos e formativos contemplados no Pacto, despontaram em 33 trabalhos, evidenciando-o como o tópico mais ressaltado positivamente, principalmente nas pesquisas de Barbosa (2017, P3), Barletta (2016, P4), Barros (2017, P5), Leme (2015, P16), Oliveira (2017, P26), Pereira (2016, 27), Santos (2014, P30), Santos (2015, P31), Silva (2017, P36), entre outras. Essas pesquisas trataram de questões referentes aos aspectos que facilitaram a sistematização dos conteúdos no decorrer do Programa na opinião de seus participantes, referindo-se, sobretudo, à relevância e pertinência das temáticas abordadas nos materiais, além da quantidade e qualidade dos cadernos formativos entregues aos professores e às escolas, durante a implementação e desenvolvimento do Pacto.

Além disso, os trabalhos também apresentaram os possíveis ganhos formativos provenientes dos conteúdos e das reflexões proporcionadas pelos materiais didáticos do Programa, no tocante à relevância dos temas abordados, especialmente no que se refere aos conteúdos Matemáticos, tendo em vista que os participantes atribuíram grande ênfase às

formações de Matemática em detrimento das de Língua Portuguesa, por tratar-se da área de conhecimento na qual são apontadas mais lacunas provenientes da Formação Inicial. Todavia, ao longo das análises realizadas nessas pesquisas, ressaltou-se que esse atendimento se referiu basicamente às necessidades de origem imediatas e instrumentais dos participantes, não contemplando os processos formativos em Serviço que deveriam se pautar em uma prática reflexiva.

Desse ponto de vista, vale lembrar novamente as ideias de Schön (1992), que reiteram que o trabalho do professor reflexivo deve incorporar três níveis de reflexão: “o conhecimento na ação” (o saber fazer resultante de estudos e experiências anteriores); “a reflexão na ação” (análise, interpretação e transformação do conhecimento prático em ação); e uma “reflexão sobre a ação” e “reflexão na ação” (análise posterior a nível reflexivo sobre o que ocorreu na ação). De acordo com o autor, esses momentos se complementam, possibilitando ao professor, tornar-se um investigador em sala de aula, isto é, um profissional capaz de identificar os problemas, analisá-los e encontrar possíveis soluções.

Ademais, em seu estudo, Pérez Gomez (1992), também ressalta a necessidade de os processos formativos superarem a concepção de trabalho docente como uma atividade prioritariamente técnica e avançar no entendimento da profissão como uma atividade reflexiva que deve mobilizar e elaborar conhecimentos.

Ainda nessa perspectiva, vale referendar os estudos de Giroux (1997), que apontam a urgência na reivindicação de futuros Programas, que partam da concepção dos docentes enquanto profissionais que pensam e não apenas executam. Em estudo no qual analisa os entraves para o sucesso das ações formativas, o autor afirma que o problema situa-se no desconhecimento da natureza do ato de ensinar e na desatenção ao exercício do pensamento crítico, pois:

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (GIROUX, 1997, p.159).

O quadro síntese abaixo foi elaborado com o intuito de unificar os principais registros a respeito dos materiais didáticos e formativos disponibilizados pelo Pacto e sua possível articulação com a Formação Continuada dos professores. Contudo, ressalta-se que essas possibilidades identificadas em 39 estudos, foram apresentadas de acordo com a visão positiva

de seus autores, o que não significa dizer, que essa percepção se articula diretamente com os princípios norteadores do PNAIC, muito menos com os princípios definidores da Formação em Serviço defendidos nesta pesquisa.

Quadro 26: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos facilitadores dos Materiais Formativos do PNAIC

MATERIAIS DIDÁTICOS:	
Fatores que facilitaram a sistematização dos conteúdos	
Relevância dos temas abordados nos Materiais de Formação:	Conteúdos e temas foram relevantes e pertinentes (principalmente os conteúdos matemáticos).
	Integração com o material usado no Programa Ler e Escrever.
Quantidade de Materiais Didáticos:	Diferencial devido à grande quantidade de materiais distribuídos nas escolas, tais como livros, obras complementares, dicionários e jogos de apoio à alfabetização.
Qualidade dos Materiais Formativos:	Materiais de alta qualidade e muito utilizados, principalmente a caixa de jogos.
Quais foram os assuntos trabalhados no material de maior interesse dos participantes:	A perspectiva de alfabetizar letrando.
	Os Direitos de Aprendizagem.
	Os conteúdos matemáticos através da resolução de problemas.
Quais foram os maiores ganhos formativos proporcionados pelo material:	O estabelecimento da relação entre teoria e prática.
	As mudanças principalmente nas aulas de matemática, devido à adoção da caixa de jogos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Como visto em seções anteriores, o Pacto contemplava, em um de seus quatro eixos de atuação, a distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, tais como cadernos de formação, livros, obras complementares, dicionários, jogos pedagógicos, e demais materiais de linguagem, disponibilizados com o objetivo de fortalecer o processo educativo e enriquecer o ambiente escolar. Todo esse material foi organizado por pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e convidados de outras universidades, levando cerca de um ano para ficar pronto, de 2011 a 2012.

Desse modo, evidencia-se a seguir, inúmeras passagens retiradas dos 33 estudos que abordaram questões referentes aos materiais do PNAIC. Esses trechos analisaram a qualidade dos materiais e enfatizaram a contemplação das necessidades formativas dos participantes,

através das indicações de atividades e dos temas em consonância com as soluções de problemas e dificuldades vivenciadas nas escolas, bem como dos estudos sobre assuntos atuais, reformas educacionais e temas transversais. Como pode-se comprovar nos trechos das pesquisas abaixo:

Merece destaque como ponto positivo, o material adotado na formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores. O PNAIC-2012 reuniu docentes pesquisadores das Universidades Públicas do Brasil inteiro para elaborar um material aberto, que respeitasse os contextos locais e que desse liberdade para o professor alfabetizador embasar sua própria prática pedagógica, evitando que a formação se resumisse em mero treinamento para aplicar apostila, mas que de fato, se constituísse em oportunidade para o educador fundamentar, refletir e redefinir sua prática (SANTOS, 2015, p. 53) [P31].

Os temas trabalhados nos encontros são interessantes e acrescentaram na minha prática pedagógica, pois foram sugeridas algumas estratégias de ensino e materiais a serem utilizados no dia-a-dia com os alunos (PEREIRA, 2016, p. 17) [P27].

O estudo realizado por Leme (2015, P16) também avaliou os materiais fornecidos pelo Programa como sendo o maior aspecto facilitador a ser considerado para ações formativas mais efetivas. Indicação confirmada também no trabalho de Oliveira (2017, P26), na medida em que relata que, os sujeitos participantes de sua pesquisa analisaram o material teórico produzido pelo MEC como a maior potencialidade do Programa, reforçando a qualidade do acervo de livros enviados para as escolas, e referindo-se ao material como perfeito para o objetivo ao qual destinava-se.

As pesquisas também apontaram os processos formativos que embasaram os materiais didáticos:

Os programas recorrem ao ensino explícito, sistemático, planejado, intencional, com objetivos claros, por meio de uma organização do trabalho pedagógico que utiliza as sequências didáticas e os projetos como instrumentos para a sistematização com sistematicidade da linguagem escrita nas classes de alfabetização (GUEDES, 2016, p. 174) [P10].

Por sua vez, o estudo de Costa (2015, P8) ressaltou que os Cadernos do PNAIC trouxeram questões teóricas capazes de promover reflexões com os educadores e de estabelecer a relação com a prática cotidiana nas escolas. Para Santos (2016, p. 44, P34), em geral, “os cadernos de formação publicados pelo PNAIC apresentaram situações reais a partir da experiência vivida de professores em sala de aula com o ensino dos conteúdos”. Nesse sentido, Guedes (2016, P10) reitera os colegas ao afirmar que os materiais formativos utilizados “propõem uma relação entre a formação oferecida com as práticas que ocorrem nas escolas, ora

por meio dos saberes a serem construídos, ora por meio, das políticas públicas educacionais que circundam as escolas” (GUEDES, 2016, p. 176).

Os participantes da pesquisa de Julioti (2016, P14) também consideraram o PNAIC muito favorável para sua formação, por oferecer atividades teórico-práticas consistentes e assim contribuir para a melhoria da prática pedagógica nas classes de alfabetização. Ainda no estudo de Francischetti (2016, p.120, P9), é afirmado que “O PNAIC veio ao encontro das necessidades formativas, pois trouxe exemplos de atividades práticas ao desenvolver os conceitos e conteúdos matemáticos sem esvaziar a teoria que fundamenta a prática pedagógica”.

Uma outra pesquisadora, Araújo (2016, P1) também declarou que os professores por ela entrevistados elogiaram o material oferecido, descrevendo-o como interessante e bem referendado, devido ao fato de os temas estudados irem ao encontro das situações e das dúvidas que os professores partilhavam em suas práticas docentes, acrescentando ainda que:

[...] o material do PNAIC traz consigo aprofundamentos a respeito de temáticas relativas à Alfabetização como proposta de aumentar as taxas de alfabetização das crianças. O que se contempla é a garantia do direito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, assegurando a qualidade de ensino por meio da qualificação dos professores (ARAÚJO, 2016, p. 98) [P1].

Soares (2017), na mesma linha dos colegas, afirma que o PNAIC:

[...] está em consonância com as mudanças que se operam no campo do conhecimento em se tratando do ensino da língua, mais especificamente a alfabetização, quando procura garantir, aos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita, dentro da perspectiva do letramento (SOARES, 2017, p. 102) [P37].

Ressaltando questões similares, a pesquisa de Guimarães (2017, P11) aponta que o PNAIC considera a alfabetização inserida em um processo contínuo com o letramento. Afirmção igualmente presente em outros estudos (Barbosa, 2017, P3; Barletta, 2016, P4; Barros, 2017, P5; Francischetti, 2016, P9; Manzano, 2014, P18; Menarhini, 2017, P21; Santos, 2017, P35; Silva, 2017, P36), que identificaram no Programa a concepção de alfabetizar letrando e, dessa forma, norteando o ensino e aprendizagem da leitura e escrita através da distinção entre o processo de aquisição como alfabetização e de seu uso social como o letramento. Tendo em vista que:

Os programas de formação de professores como o Pró-Letramento e o PNAIC foram fundamentais para que a perspectiva do alfabetizar letrando fosse inserida na produção curricular da reforma municipal paulistana, haja vista

que o documento municipal tem como base as ações do PNAIC e os objetivos e Direitos de Aprendizagem distribuídos entre os eixos: oralidade, leitura, produção de textos escritos, análise linguística e apropriação do sistema de escrita alfabética em Língua Portuguesa (SANTOS, 2017, p. 169) [P35].

Os documentos orientadores do PNAIC defendem uma concepção de alfabetização que alfabetiza letrando e letra alfabetizando, no qual não se restringe à mera capacidade de codificar o oral no escrito ou decodificar o escrito no oral, mas sim a leitura e escrita como práticas sociais (SILVA, 2017, p. 93) [P36].

Argumentação reforçada nas pesquisas de Manzano (2014) e Francischetti (2016), na medida em que afirmam que:

A concepção de alfabetização proposta pelo PNAIC retoma as questões da alfabetização e letramento de outros programas, como o “PROFA” e o “Ler e Escrever”, com relação aos gêneros textuais, mas renova ao introduzir a ideia de sequências didáticas, pois organiza o conhecimento de uma forma didática. Além disso, o PNAIC também trabalha com o conceito de “consciência fonológica” ao apresentar como possibilidade as atividades sistemáticas de análise das palavras por meio das sílabas e fonemas (MANZANO, 2014, p. 83-84) [P18].

Com efeito, os cadernos de formação do programa por meio de seu referencial teórico evidenciam a importância de se trabalhar a alfabetização matemática na perspectiva do letramento no processo de construção do conhecimento, como explicitado no Caderno de Apresentação do PNAIC (FRANCISCHETTI, 2016, p. 85) [P9].

Além do mais, os estudos apontam que o PNAIC manteve em sua estrutura, alguns elementos tradicionalmente recorrentes em processos formativos, a exemplo do que já havia acontecido durante o desenvolvimento do Pró-Letramento, como a distribuição de material para formação, pois “Em todos os anos foram elaborados conjuntos de cadernos de formação para os professores alfabetizadores, com todo o conteúdo do curso. Todos os cadernos continuam disponibilizados no site do PNAIC” (MENARBINI, 2017, p. 45, P20).

No entanto, as pesquisas afirmam que o diferencial desse Programa encontra-se na grande quantidade de material distribuído, tais como livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros recursos disponibilizados para os professores e alunos, no intuito de fortalecer o processo educativo e enriquecer o ambiente escolar, tornando-se assim, um elemento apontado como determinante para o êxito na formação desenvolvida, segundo as pesquisas de Menarbini (2017, P20), Santos (2014, P30) e Santos (2017, P35), como destacado: “Foi previsto o aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas, pois

cada turma recebeu um acervo, podendo criar uma biblioteca acessível a crianças e professores na própria sala de aula” (SANTOS, 2014, p. 70).

Considerando-se que:

Foram encaminhados para todas as escolas incluídas nas ações do Pacto em 2013 diversos materiais: Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação; Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor; Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização, para cada turma de alfabetização; Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos; Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas (MENARBINI, 2017, p. 46-47) [P20].

Em relação aos temas, surgiram nas pesquisas diversos apontamentos relatando a relevância dos mais variados assuntos, como, por exemplo, a temática referente aos direitos de aprendizagem, antes tratadas pelo “Ler e Escrever” apenas como expectativas de aprendizagem. Na proposta do PNAIC, por sua vez, eles são trabalhados a partir de atividades e projetos interdisciplinares. Como apontado por Manzano (2014):

Ao comparar o PNAIC com outros programas voltados para a alfabetização, a Coordenadora de DRE/ Orientadora de estudos, destaca a importância do Pacto em ressaltar os “direitos de aprendizagem”, não como meras possibilidades, mas como algo passível de cobrança, necessário, portanto, o desenvolvimento de ações para alcançar o que está sendo previsto pelo Estado (MANZANO, 2014, p. 85) [P18].

Perspectiva também enfatizada na pesquisa de Jesus (2017):

O PNAIC propõe direitos de aprendizagem aos alunos, de modo que cada nível de ensino possui direitos de aprendizagem próprios, que devem, inclusive, estar presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, ficando sob responsabilidade da escola e dos professores a garantia de que os alunos saiam do 3º ano do ensino fundamental com todos os direitos de aprendizagem da língua portuguesa e Matemática assegurados (JESUS, 2017, p. 61) [P13].

Os estudos trazem ainda a importância e pertinência do material utilizado no PNAIC integrar-se ao já utilizado “Programa Ler e Escrever” (2007), exclusivo do estado de São Paulo. Favorecendo assim, o estabelecimento de uma relação coerente entre os dois materiais, uma vez que seus conteúdos “abordam diversos temas, concomitantemente com o material usado no Programa Ler e Escrever (também da Rede do Estado), provocando, assim, um diálogo reflexivo entre duas concepções de Alfabetização” (CARDOSO, 2017, p. 21, P7).

Haja vista que:

[...] o material do PNAIC/2014 está em consonância com o Livro Didático ao estabelecer que o trabalho pedagógico deve contemplar as primeiras noções e conceitos matemáticos no ciclo de alfabetização e que favoreça as interações do sujeito com as práticas sociais da leitura e da escrita (SOUZA, 2017, p. 86) [P39].

Nessa perspectiva de integração entre o já consolidado “Programa Ler e Escrever” com as ações e os materiais disponibilizados no PNAIC, Soares (2017, P37) aponta que, dessa forma o Programa teve o intuito de “aproveitar conjuntos de materiais específicos para a alfabetização já existentes na escola pública, levando o professor a conhecê-los e a utilizá-los” (SOARES, 2017, p. 199, P37).

No que diz respeito às áreas de conhecimento e concepções pedagógicas contempladas pelo Pacto, Guimarães (2017) e Francischetti (2016) pontuam que:

É notório que o PNAIC ressalta as áreas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas escolares, porém no Documento Norteador, do ano de 2015, é levantada a importância dos saberes do educando e das demais áreas do conhecimento (GUIMARAES, 2017, p. 61) [P11].

Os materiais do PNAIC foram elaborados de modo a respeitar os diversos contextos de cada localidade e a autonomia dos professores em relação às suas escolhas pedagógicas; sendo assim, ficava impossível determinar uma única concepção pedagógica ou uma metodologia específica a ser seguida em âmbito nacional (FRANCISCHETTI, 2016, p. 28) [P9].

Todavia, as pesquisas de Jesus (2017, P13) e Morais Junior (2015, P25) elencaram alguns dos conhecimentos de natureza diversa que puderam ser explorados ao longo da formação, por meio do estudo do material disponibilizado, tais como “conhecimentos específicos sobre o sistema de escrita alfabética e sobre os gêneros textuais; conhecimentos sobre o mundo em que vivemos; conhecimentos sobre cada um de nós – meus alunos e eu” (JESUS, 2017, p. 102). Nessa mesma vertente, de acordo com Morais Junior (2015):

Outro ponto importante que trazemos para a reflexão são os saberes contidos no próprio material do PNAIC de Matemática, especificamente no Caderno 5 de Geometria, no qual o material contempla especificamente o trabalho com as figuras geométricas, explorando também a educação cartográfica e questões sobre orientação espacial, localização e a própria lateralidade, integrando um conjunto de saberes importantes para o ensino de geometria (MORAIS JUNIOR, 2015, p. 64) [P25].

Além do mais, os estudos de Messoria (2018, P22) e Santos (2017, P35) enfatizaram como pertinentes, questões referentes às concepções e métodos educacionais, além da

importância atribuída aos materiais do PNAIC, por promoverem o trabalho docente através dos gêneros textuais. Outrossim:

A proposta do PNAIC busca mudar as práticas dos professores pela inserção ou ressignificação de concepções dos docentes sobre temas que estão de forma explícita, ou mesmo implícita, nas salas de aula do ciclo de alfabetização (BARBOSA, 2017, p. 109) [P3].

[...] o material do PNAIC propõe uma ordem de leitura dos livros de orientação pedagógica aos orientadores de estudos e cursistas, porém, o processo de reinventar a leitura permite novos arranjos a partir da liberdade dos leitores, permitindo ressignificar todo o processo (BARLETTA, 2016, p. 12) [P4].

Por sua vez, no que concerne ao ensino Matemático, Costa (2015, p. 57, P8) aponta que no material didático do Programa “existe a preocupação de que a criança possa desenvolver seu raciocínio lógico para, por exemplo, chegar ao resultado de uma situação-problema proposta pelo professor”. Nesse sentido, Montezuma (2016, p. 84, P23) também enfatiza que “a alfabetização matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas”.

Assim, de acordo com o estudo de Santos (2016, P34), o PNAIC apresentou como referência norteadora a perspectiva da resolução de situações-problema e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Para tanto, um instrumento indispensável nesse processo foi a distribuição da caixa de jogos para todas as escolas participantes do Programa – como apontado nas pesquisas de Lopes (2018, P17) e Morais Junior (2015, P25) e reiterado nos trabalhos de Barbosa (2017) e Lacaendola (2017), como demonstrado nos trechos abaixo:

As Professoras indicam como positivo no curso a vivência dos jogos propostos para trabalhar com os alunos as questões matemáticas, a troca de experiências como os pares, os trabalhos coletivos e as atividades claras, de fácil compreensão de seu objetivo (BARBOSA, 2017, p. 122-123) [P2].

“Entre esses materiais destinados ao uso com os alunos, houve um que eu me interessei bastante, e que me levou a procurar mais informações sobre o PNAIC: os jogos educativos. Trabalhar com esses jogos motivava meus alunos a aprender, pois deveriam relacionar a escrita com a figura, identificar sílabas iguais, reconhecer as rimas e identificar as letras iniciais” (LACALENDOLA, 2017, p. 15, grifo do autor) [P15].

Nesse cenário, a fim de identificar como esses jogos estavam efetivamente sendo utilizados pelos professores, a pesquisa de Lopes (2018, P17), argumentando que todos

possuem objetivos pedagógicos bem definidos e destinados a auxiliar as crianças no processo de alfabetização, concluiu que 74% dos professores participantes:

[...] concordam que a Caixa de jogos do PNAIC contribui efetivamente para a sua formação lúdica, por “ser uma maneira de tirar o professor da sua zona de conforto (deixando de utilizar apenas livros, xerox e lousa), e proporcionando a reinvenção de suas aulas” e por “favorecer a troca de ideias e a relação entre o professor e o aluno” (LOPES, 2018, p. 67) [P17].

A maioria das justificativas embasa-se no fato de que, assim, o processo de ensino aprendizagem é facilitado, como pode ser evidenciado a seguir: “através dos jogos, alguns alunos aprendem com mais facilidade e internalizam os conteúdos”, “é um recurso positivo para utilizar estratégias pedagógicas” (LOPES, 2018, p. 67) [P17].

Nessa mesma perspectiva, Soares (2017, P37) também apontou como diferencial do Programa, as inúmeras sugestões de trabalhos com obras complementares e jogos, compreendendo, principalmente:

Jogos de alfabetização, a exemplo dos kits enviados pelo MEC às escolas; jogos adquiridos pelas escolas e/ou produzidos pela equipe (abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras que representam as figuras); obras literárias (Programa Nacional da Biblioteca da Escola – PNBE) e livros diversos para além da esfera literária (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – Obras Complementares) (SOARES, 2017, p. 122) [P37].

Em relação à distribuição desse material conhecido como caixa de jogos, a pesquisa de Silva (2017, P36) evidenciou que cada classe de alfabetização recebeu, além dos livros didáticos e dos respectivos manuais dos professores, obras e jogos pedagógicos de apoio, como os jogos de alfabetização, que compreenderam dez tipos de jogos, divididos em três grupos e objetivando a apropriação do sistema de escrita.

Ainda em relação aos conteúdos trazidos nesses materiais, Munhoz (2016, p. 81, P24) reforça sua principal finalidade ao comprovar, por intermédio dos jogos e das brincadeiras trabalhados nos materiais do Programa, “que a matemática pode ser refletida, analisada e compreendida desde a mais tenra idade”.

Bem como explorado na pesquisa de Santos (2016, P34), que objetivava descobrir os impactos do programa para a prática profissional de seus professores, indicando por meio do trecho da entrevista realizada com um sujeito participante:

“Aí você vai fazer um curso assim (PNAIC), nossa quanta coisa você aprende! Isso é maravilhoso, porque você pensa que o aluno só sabe aquela mesma continha, né? Você põe a continha “em pézinha” assim e o aluno vai e soma

e tudo... Você não usa mais isso... O aluno pode fazer outro tipo... Usar a matemática de outra maneira” (SANTOS, 2016, p. 133, grifo do autor) [P34].

De acordo com esses estudos, os materiais do PNAIC, principalmente os de Matemática, possibilitaram que os professores superassem a concepção tradicional e engessada que ainda permeia os conteúdos e as propostas matemáticas, com o objetivo de avançar nas formas como as atividades são desenvolvidas nas escolas.

Nessa continuidade, Monteiro (2016, P22) expõe que os cadernos de formação do PNAIC de 2015, propuseram, principalmente nos relatos de práticas dos professores alfabetizadores, sugestões de caminhos mais próximos à prática docente, incitando-os a refletirem sobre as tecnologias, da mesma maneira que puderam articular as dimensões da cultura, da ciência, da economia, da política e de todos os outros aspectos relacionados à sociedade.

No entanto, na pesquisa de Oliveira (2017, P26), ressalvas foram feitas no modo como esses conteúdos foram trabalhados no decorrer das formações, tendo em vista que:

As leituras exigidas no curso foram desenvolvidas por todas as cursistas do PNAIC; a maioria julgou o material teórico oferecido como subsídio “suficiente” e bem explorado durante o curso. No entanto, é válido destacar que os cadernos não foram lidos em sua totalidade, sendo apontadas seções a serem estudadas, ou seja, um recorte do todo, uma visão parcial do que o programa trazia (OLIVEIRA, 2017, p. 133) [P26].

Interpretação também realizada por Santos (2015, P33), ao afirmar que o caderno trouxe conteúdos significativos e textos de fácil entendimento, embora nem todos tenham sido abordados, devido, sobretudo, à falta de tempo. Nesse sentido, serão apresentadas em seções específicas, questões similares na análise dos aspectos dificultadores do Programa, principalmente no que se refere ao aligeiramento das ações formativas, devido a algumas falhas estruturais que dificultaram o desenvolvimento e aprofundamento dos temas e das reflexões que deveriam ser realizadas no decorrer do curso.

Por fim, nota-se que os “Materiais do PNAIC” foram o aspecto positivo mais enfatizado em todo o *corpus* de trabalhos selecionados para a constituição desta tese, tendo em vista que argumentações referentes a esse tema foram identificadas em 33 das 42 pesquisas que o compõem. No entanto, pôde-se perceber que o aspecto mais enfatizado, referiu-se, principalmente, à quantidade de materiais disponibilizados, porém, o modo como todo esse conteúdo foi trabalhado, variou muito de uma escola para outra, demonstrando que as escolas que conseguiram desenvolver um bom trabalho formativo por meio do PNAIC, o fizeram muito

mais devido ao perfil do formador e dos próprios professores do que, unicamente, devido à qualidade do material fornecido pelo Programa, como veremos em seções seguintes.

Em outras palavras, qualquer material, por melhor elaborado que seja, por não ter contado com a participação dos principais envolvidos (professores e equipe gestora das unidades) para seu planejamento e elaboração, mostra-se incapaz de atender todas as necessidades de cada contexto escolar. Dessa forma, o uso que se fez dele, relacionou-se muito mais a predisposição para mudanças e melhorias da prática de cada participante, do que do Material formativo por si só.

6.1.2 Aspectos Facilitadores da Aplicabilidade da formação desenvolvida no PNAIC

Sabe-se que o resultado mais ambicionado no desenvolvimento de programas com as mesmas características do PNAIC, concentra-se na verificação de quais impactos foram gerados na prática docente de seus participantes, visto que ações de Formação Continuada dessa natureza propõem-se a interferir substancialmente no cotidiano das escolas. Por conseguinte, o conjunto de dados levantados a partir de todos os estudos realizados sobre o Programa no estado de São Paulo, destacaram o acentuado percentual, presente em 26 trabalhos, em relação às possibilidades referentes à aplicabilidade prática da Formação Continuada recebida, na opinião de seus participantes, o que demonstra possível propensão positiva de ações formativas eficazes.

Assim sendo, os fragmentos que serão apresentados na sequência, apontam os possíveis avanços provenientes da influência do PNAIC nas práticas em sala de aula, contemplando análises referentes a “aplicação direta” do processo vivido através das ações formativas do Programa nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e, principalmente, na maneira como o docente interpretou e se apropriou das concepções e sugestões disponibilizadas no decorrer do curso, demonstrando, segundo as pesquisas, uma possível reflexão sobre a prática cotidiana.

Nesse sentido, a título de síntese, o quadro abaixo demonstra a frequência dos fatores que, segundo os dados analisados, facilitaram a sistematização dos conteúdos e se tornaram geradores de impactos imediatos, apesar de acreditarmos que esses impactos agiram muito mais nas necessidades atuais e pontuais, do que necessariamente, em lacunas formativas mais subjetivas para uma efetiva Formação em Serviço de seus professores.

Quadro 27: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos facilitadores da Aplicabilidade Prática do PNAIC

APLICABILIDADE PRÁTICA:	
As mudanças que ocorreram nas aulas dos professores após sua participação no PNAIC	
O PNAIC possibilitou o fortalecimento de ações, reflexões e avaliações, através:	Do estabelecimento da relação entre a teoria do curso com a prática desenvolvida em sala de aula.
	Da reflexão e avaliação sobre a prática docente.
	Da mobilização dos saberes experienciais.
	Do incentivo ao estudo e a atualização.
Impactos diretos da formação do PNAIC na prática docente:	Da construção ou consolidação da identidade profissional docente.
	Possibilidade de mudanças nas práticas dos docentes.
Mudanças ocorridas nas aulas dos professores participantes do PNAIC:	Fortalecimento das ações que o docente já realizava.
	Passou a trabalhar mais com a ludicidade.
	Passou a trabalhar matemática por meio do raciocínio lógico da resolução de problemas.
	Passou a organizar seu trabalho através das sequências didáticas.
	Passou a usar os jogos didáticos que compõem o material do PNAIC.
	Passou a utilizar mais recursos didático pedagógicos (Datashow, vídeo).
	Passou a realizar a leitura para deleite diária.
	Passou a ministrar aulas mais dinâmicas.
	Passou a realizar mais avaliações diagnósticas.
	Passou a trabalhar mais com gêneros textuais e discursivos.
Passou a trabalhar mais com a interdisciplinaridade.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Como visto no quadro acima, os registros referentes ao aspecto da aplicabilidade prática da formação realizada no PNAIC incidiram na identificação dos impactos e das transformações de concepções e práticas dos professores envolvidos. Em outras palavras, nas mudanças pautadas pela incorporação de novos conhecimentos e experiências docentes, em virtude do processo reflexivo, promovido pelo curso, sobre o fazer pedagógico cotidiano.

Desse modo, a grande maioria dos registros levantados a partir dos estudos analisados, indicaram mudanças pontuais que ocorreram nas aulas dos professores após sua participação no Programa, tais como: a inclusão de novas situações didáticas no ensino da leitura e de produção de texto; a incorporação dos jogos didáticos e dos materiais que compõem o PNAIC; a utilização das atividades lúdicas e do trabalho com a matemática por meio do raciocínio lógico da resolução de problemas; dos recursos didáticos pedagógicos; além da valorização da leitura

para deleite. Ademais, os trabalhos identificaram que os professores passaram a ministrar aulas mais dinâmicas; a realizar mais avaliações diagnósticas; a trabalhar mais com gêneros textuais e discursivos; a trabalhar e valorizar mais a interdisciplinaridade; a trabalhar mais com projetos didáticos e com conteúdos geométricos e a organizar o seu trabalho por meio das sequências didáticas.

Como apontado por Santos (2014, P30) em sua pesquisa:

A maior parte das docentes disseram que o programa trouxe uma grande contribuição para o trabalho com a alfabetização, oferecendo subsídios tanto de natureza teórica quanto sugestões práticas viáveis de serem aplicadas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa consideraram que o PNAIC lhes trouxe informações de grande relevância, que contribuíram para a prática docente (SANTOS, 2014, p. 77) [P30].

Igualmente, as professoras envolvidas no estudo de Santos (2015, P33) identificaram que suas práticas educativas mudaram bastante, o que resultou em mudanças no processo de ensino e aprendizagem com os seus alunos. Fato também constatado na pesquisa de Araújo (2016, p. 103, P1), na qual “A professora declara mudanças pontuais ocorridas com os alunos com dificuldades na alfabetização e a superação de barreiras na aprendizagem por meio da utilização de jogos de alfabetização, sugeridos nas formações do PNAIC”.

Do mesmo modo, todas as docentes participantes da pesquisa de Barbosa (2017, P3) identificaram mudanças substanciais após sua participação no Pacto, no que se refere, principalmente, às suas concepções e práticas educativas, apontando tanto para transformações em suas atividades de ensino quanto para modificações em seu pensamento e organização pedagógica. Além do mais, todas afirmaram que suas expectativas em relação ao curso foram alcançadas, demonstrando contentamento com o que aprenderam, tendo em vista que, para elas, o PNAIC: “*Foi de grande valia, pois em muitas situações nos colocávamos no lugar dos alunos e assim ficava mais fácil perceber suas dificuldades, além da troca de experiências que foi muito enriquecedora*” (BARBOSA, 2017, p. 121, grifos do autor).

Nessa perspectiva, as pesquisas analisadas afirmaram que o PNAIC deu ensejo a inúmeras mudanças nas ações de ensino e aprendizagem nas escolas, trazendo contribuições e impactos na qualidade da formação docente, possibilitando novas abordagens metodológicas e, conseqüentemente, contribuindo para o enfrentamento dos desafios. Pois de acordo com Barbosa (2017):

[...] todas as professoras afirmaram que com a formação do PNAIC mudaram/modificaram suas práticas. Indicam ter deixado de realizar atividades ligadas a uma concepção tradicional de ensino, como, por exemplo,

o arme e efetue e a produção de textos com uso de figuras (BARBOSA, 2017, p. 188) [P3].

Dessa forma:

Os sujeitos da pesquisa indicam mudanças significativas em suas práticas e um processo de desenvolvimento profissional a partir do curso do PNAIC em 2014. Configuram avanços nas concepções, saberes e práticas de alfabetização, indicando que provavelmente se constituíram como melhores profissionais (BARBOSA, 2017, p. 189) [P3].

Outros registros também foram apontados nas análises de Munhoz (2016, P24), enfatizando aspectos referentes às melhorias nas práticas docentes, haja vista que as professoras entrevistadas argumentaram que a formação do PNAIC auxiliou nas suas práticas metodológicas em sala de aula, resultando em melhorias no raciocínio lógico e na leitura de seus alunos, motivando-as a dar continuidade ao curso. Elas afirmaram ainda que “deixaram de apresentar os conteúdos somente de forma teórica (na lousa e caderno) e passaram a trabalhar com jogos, o que dinamizou as aulas”. Apontando assim, que “a principal contribuição ocorreu no dinamismo das aulas com a utilização de jogos e, principalmente, com a leitura deleite” (MUNHOZ, 2016, p. 70, P24). Identifica-se a partir dessas narrativas, que as professoras colaboradoras do trabalho de Munhoz (2016) avaliaram as ações formativas desenvolvidas no PNAIC como produtivas, inovadoras e facilitadoras das práticas docentes do cotidiano e relataram:

“Posso falar com toda segurança que o Pnaic foi muito enriquecedor e me ajudou bastante renovando minha metodologia de trabalho com os alunos. Achei que nossas aulas se tornaram mais prazerosas, mais eficazes. Os alunos aprenderam matemática, jogando. Para mim, como dou aula há mais tempo, dava aula só com lousa e caderno. E agora a metodologia é outra. Nós passamos a ter mais segurança e ajudou a trocar ideias, porque o momento do Pnaic foi uma troca de experiências e a partir daquele momento e nessa troca de experiências procuramos coisas novas, legais para nossos alunos. Para mudar nossas aulas. Achei que o Pnaic foi algo muito legal e proveitoso” (MUNHOZ, 2016, p. 73, grifo do autor) [P24].

Outrossim, para além de relatos das cursistas, afirmando melhorias em suas práticas docentes, alguns estudos trouxeram dados comprobatórios de tal situação, como a pesquisa de Menarbini (2017, P20) e Montezuma (2016, P23), que identificaram nos dados obtidos por meio do Censo Escolar, o fato de as ações propostas nas formações e orientações do PNAIC terem promovido resultados positivos. Isso foi evidenciado por meio da análise dos resultados que apontaram quedas nos índices de reprovação dos educandos no 3º ano do ensino

fundamental, a partir dos dados do SARESP e do IDESP, além da aproximação da média obtida entre as escolas centrais e periféricas.

Nesse sentido, Menarbini (2017, p. 96, P20) também apontou, como resultado decorrente do PNAIC, a constatação de uma mudança de percepção por parte dos professores e gestores escolares, no que se refere às avaliações externas e internas, tendo em vista que “anteriormente a rede raramente discutia os resultados, chegando a ignorá-los”. No entanto, em 2016:

Os dados obtidos através das avaliações externas e dados coletados internamente pela equipe PNAIC, integraram o plano de trabalho dos Orientadoras de Estudos elaborado para cada escola e foram considerados, em cada ano, para o planejamento das formações, diferentes ações com professores, equipes gestoras e alunos. E no desenrolar das ações, por meio das planilhas internas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, os Orientadores de Estudos relataram um melhor nível de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (MENARBINI, 2017, p. 97) [P20].

Além disso, os professores relataram, por meio das narrativas reunidas na investigação de Montezuma (2016), a asseveração de que puderam através da formação recebida:

[...] aprender com o outro e com os materiais oferecidos nos cursos, e neste processo de desenvolvimento profissional ressignificaram sua prática docente, fazendo uso de outros recursos e estratégias de ensino, alterando a didática e a metodologia, valorizando os saberes dos alunos, fazendo valer o entendimento de que a Matemática é uma Ciência aberta e mutável, mas que todos têm direito a sua aprendizagem, bem como, neste processo, ampliaram o diálogo que estabeleciam com os teóricos da Academia, a favor de um processo de ensino e de aprendizagem ainda mais eficiente (MONTEZUMA, 2016, p. 299) [P23].

A pesquisa também salientou que o PNAIC proporcionou a validação dos saberes experienciais no percurso educacional de cada aluno, em virtude do Programa reafirmar “aquilo que nós já estávamos trabalhando, porém, há a nossa postura em sala de aula que é outra, como por exemplo, hoje, o nosso olhar é para cada aluno” (MONTEZUMA, 2016, p. 193, P24).

Na pesquisa de Barbosa (2017, P3), os docentes apontaram como principais impactos promovidos a partir da formação de 2014 – cujo enfoque era a alfabetização matemática –, notáveis mudanças em suas aulas. De acordo com eles, as aulas se tornaram mais planejadas, dinâmicas e sequenciadas. Reiteraram, também, a necessidade de se trabalhar contextualizando a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, utilizando a grande versatilidade das atividades

lúdicas no aprendizado (jogos e brincadeiras) e a constatação da importância das sequências didáticas e da organização prévia da rotina e do planejamento de todas as aulas.

Alegação confirmada por Morais Junior (2015), na medida em que afirma:

[...] é possível se trabalhar com geometria, saindo dos métodos tradicionais de sala de aula, utilizando jogos como esse que foi aplicado e outros indicados pelo PNAIC, que trabalham de forma divertida e diversificada. Também pude perceber que os jogos e a ludicidade devem fazer parte do trabalho com a matemática. Aplicando essa atividade com as crianças aprendi que para elas é muito mais significativo esse tipo de trabalho do que simplesmente uma aula de geometria, explorando somente as figuras geométricas existentes na sala (MORAIS JUNIOR, 2015, p. 116) [P25].

Nesse sentido, também os resultados dos estudos de Barbosa (2017, P2), Francischetti (2016, P9), Montezuma (2016, P23) e Santos (2016, P34), através da análise das respostas emitidas pelas docentes investigadas, evidenciaram indícios de desenvolvimento profissional a partir do PNAIC-Matemática. Afirmando que o Programa ressignificou a concepção que tinham sobre a matéria, trazendo a compreensão de que ela é uma ciência aberta e dinâmica, como outras áreas do conhecimento. Dessa forma, a partir das formações do PNAIC houve:

[...] uma ampliação de práticas de ensino contextualizadas nas aulas de matemática, fruto de intervenções didáticas que estimularam a construção do conhecimento matemático de maneira significativa, considerando o protagonismo docente como elemento chave desta construção de saberes da docência (FRANCISCHETTI, 2016, p. 6) [P9].

[...] o PNAIC de Matemática possibilitou o entendimento de que para ensinar matemática é preciso diversificar as ações pedagógicas, utilizando outros recursos, outras abordagens e não ficar preso aos métodos tradicionais de ensino e na exploração de livros didáticos e exercícios na lousa (BARBOSA, 2017, p. 125) [P2].

Os apontamentos referentes aos ganhos provenientes ao ensino da Matemática seguiram frequentes nas pesquisas, principalmente nos depoimentos das professoras que evidenciaram a contribuição da formação recebida para uma ressignificação do ensino matemático, por meio dos jogos e das brincadeiras, interligados com os demais componentes curriculares (MUNHOZ, 2016, P24).

Tudo isso tornou-se possível, pois, de acordo com Francischetti (2016):

Além da socialização de conhecimentos, houve também nos encontros presenciais momentos para a confecção e a experimentação de diversos recursos didáticos e jogos pedagógicos, todos eles voltados especificamente para a alfabetização matemática (FRANCISCHETTI, 2016, p. 110) [P9].

Afirmando ainda que:

O programa também desenvolveu nas docentes uma maior conscientização quanto à importância do desenvolvimento do pensamento geométrico desde os anos iniciais do ciclo de alfabetização, ampliando as possibilidades pedagógicas quanto em relação aos elementos figurais quanto aos conceituais (FRANCISCHETTI, 2016, p. 6) [P9].

Nessa mesma perspectiva, Morais Junior (2015) ressaltou em sua pesquisa que, a partir da formação recebida, os professores passaram a olhar para outros conceitos atrelados ao bloco de conteúdos que se relacionavam além das figuras geométricas, possibilitando outros olhares para o desenvolvimento em sala de aula, levando em conta que:

[...] as professoras produzem, reconhecem e ressignificam conhecimentos matemáticos e metodológicos, fazendo com isso novos encaminhamentos para seus planejamentos, mobilizando seus saberes curriculares, bem como nos apresentando outros saberes que são provenientes de suas experiências diárias com a profissão, saberes dos conteúdos específicos da geometria e também saberes da formação profissional (MORAIS JUNIOR, 2015, p. 117) [P25].

Assim como ratificado no trecho a seguir, retirado de uma das entrevistas realizadas com as professoras no estudo de Barbosa (2017):

“Essa formação foi de total importância para meu aprendizado em relação ao estudo da matemática, proporcionou um jeito novo de pensar a respeito da matemática de forma mais prazerosa e também ter um olhar mais preciso. Percebendo que vivemos em um mundo matematizado, e que isso torna o estudo e aprendizagem do aluno mais fácil, trabalhando de forma contextualizada, e valorizando o conhecimento prévio bem com a linguagem trazida por ele” (BARBOSA, 2017, p. 121, grifo do autor) [P2].

De acordo com os estudos, essas mudanças nas práticas docentes, devem-se, sobretudo, ao fato de que houve consonância entre os assuntos tratados e as atividades desenvolvidas no PNAIC com sua aplicabilidade em sala de aula, levando-se em consideração que, ao analisarem as contribuições efetivas do Programa sobre suas práticas educativas, os participantes descreveram:

[...] exemplos de aulas práticas, jogos e atividades propostas no material didático, como bons modelos a serem seguidos. Pontuaram, também, conteúdos teóricos apresentados pelo programa como a ludicidade, o trabalho com jogos, os projetos, as sequências didáticas, etc. (ARAÚJO, 2016, p. 103) [P1].

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de Barbosa (2017, P2) ressaltou o fato de que os cursos devem favorecer a articulação com a prática de ensino, apontando esse aspecto como ponto decisivo de aplicabilidade didática de qualquer programa formativo.

Além disso, identificam-se nos estudos de Boscolo (2016, P6), Oliveira (2017, P26) e Santos (2017, P35), muitos registros de que o PNAIC contribuiu para o planejamento das ações e práticas pedagógicas. De acordo com eles, a principal contribuição do Programa manifestou-se através do encaminhamento na maneira de se pensar a organização do trabalho pedagógico cotidiano, objetivando um melhor aproveitamento do tempo didático. Essa otimização do tempo apareceu por meio dos exemplos de rotinas semanais, atividades permanentes, atividades ocasionais, projetos e sequências didáticas, envolvendo os eixos da oralidade, da leitura, da produção de textos escritos e da análise Linguística. Tudo isso fazendo uso dos jogos didáticos disponibilizados no PNAIC e do livro didático fornecido pelo MEC, por intermédio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Pois

Na visão da maioria dos sujeitos pesquisados, gestoras e professoras, o PNAIC modificou e/ou amadureceu a forma de pensar a organização do trabalho cotidiano, o planejamento das aulas, as diferentes formas de intervenção pedagógica, as práticas de alfabetização e a adequação das atividades considerando-se os níveis de aprofundamento e consolidação (OLIVEIRA, 2017, p. 198) [P26].

Nessa mesma linha argumentativa, Boscolo (2016, P6) identificou em seu estudo que todos os sujeitos investigados reconheceram a importância da formação continuada recebida por meio do Pacto e apresentaram a clara indicação de um impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem, devido, principalmente, à reorganização do trabalho docente.

Da mesma forma, a pesquisa de Soares (2017) garantiu que o planejamento compõe uma etapa decisiva para o bom desenvolvimento das ações docentes propostas no Programa, pois:

Observamos que o planejamento é um instrumento nuclear e imprescindível à efetividade do PNAIC. Por meio dele, busca-se garantir que a criança brasileira produza e leia textos com autonomia ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, e tenha se apropriado de conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento (SOARES, 2017, p. 121) [P37].

Nesse sentido, Santos (2017) também enfatiza que:

Compreende-se que a organização do trabalho pedagógico atrelado às rotinas é permanente nos currículos e nos programas de formação de professores.

Desde o PROFA, o trabalho com a organização do tempo, os procedimentos e os conteúdos por meio de um quadro de rotina viabilizada por semana são atuantes e são importadas para a esfera estadual e municipal de São Paulo. Após a exclusão do programa pelo governo federal, o PNAIC mantém essa discussão em cena, incluindo, em relação ao PROFA, por exemplo, os jogos didáticos referentes aos jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e os livros e materiais didáticos que fazem parte de um dos eixos estruturantes do PNAIC: Materiais Didáticos e Pedagógicos (SANTOS, 2017, p. 145-146) [P35].

Nesse cenário, os registros apontados no estudo de Santos (2014), também indicam que as professoras participantes do PNAIC passaram a desenvolver seu trabalho de forma muito mais prazerosa para os estudantes, pois:

“Através das sequências didáticas, é possível, a partir de um livro, música e outros gêneros textuais, esgotar todas as possibilidades de encaminhamentos, com atividades de leitura, oralidade, escrita e interpretação, tornando a aprendizagem dos alunos mais prazerosa e satisfatória. Nesse tipo de sequência, há a possibilidade de interdisciplinaridade, o que trouxe muito progresso à aprendizagem dos meus alunos”. A professora percebeu que, ao modificar seu modo de ensinar, os alunos começaram a sentir prazer naquilo que estavam fazendo, pois passaram a entender seu significado (SANTOS, 2014, p. 58, grifo do autor) [P30].

Identifica-se que essa proposta de organização das atividades por meio das sequências didáticas foi considerada bastante significativa em diversos trabalhos, nos quais foram ressaltadas as transformações que essa prática ocasionou nos professores para que suas aulas se tornassem mais prazerosas e dinâmicas. Além disso, vale destacar que as sequências didáticas dadas como exemplos de atividades, serviram, posteriormente, como parâmetro para que as professoras desenvolvessem suas próprias sequências (BARBOSA, 2017, P3; JESUS, 2017, P12; OLIVEIRA, 2017, P26; SANTOS, 2014, P30).

Os apontamentos tratam ainda de aspectos distintos, que segundo Barbosa (2017) e Cardoso (2017), foram abordados durante a formação e geraram impactos diferentes em cada cursista:

As modificações que afirmam ter realizado com a formação indicam alterações nas atividades/situações de ensino, como também nas concepções de ensino; destacando: a rotina semanal, leitura diária, jogos, agrupamento de acordo com as hipóteses de escrita, brincadeiras, rodas de conversas, leituras diárias, histórias com ênfase em dramatização, trabalho com sequências didáticas, projetos didáticos, cartazes construídos pelas crianças, etc. (BARBOSA, 2017, p. 188) [P3].

Essa formação oferecia aos professores, que atuavam no ciclo de Alfabetização, momentos de reflexão sobre o planejamento das aulas, a avaliação, as estratégias metodológicas e o uso, de modo articulado, de

materiais e referenciais curriculares e pedagógicos ofertados pelo Ministério da Educação (CARDOSO, 2017, p. 16) [P7].

Outro ponto salientado nas pesquisas, diz respeito ao incentivo para o estudo e atualização, sendo realizado por meio das discussões em grupos colaborativos entre os pares, nos quais deveriam ser fomentadas as práticas da reflexão, validação ou refutação das ações que os professores já realizavam, com a finalidade de mobilizar seus saberes experienciais e, por conseguinte, fortalecer a construção de sua identidade profissional docente. Como constatado por Costa (2015, p. 59, P8), ao afirmar que: “A formação prevista pelo PNAIC ajuda o professor a estudar, planejar e reavaliar suas práticas pedagógicas”.

E também por Barbosa (2017, p. 176, P3), ao apontar as contribuições oriundas das sugestões de atividades trazidas pelo curso, reforçando o fato de que: “o PNAIC veio voltado tanto para a teoria e também para a prática e isso é muito enriquecedor para o professor em sala de aula”.

Na mesma medida, citado na pesquisa de Manzano (2014, p. 92, P18), ao afirmar que: “Há diferenças entre os professores que frequentaram e os que não frequentaram os cursos do PNAIC. Aqueles que frequentaram, passaram a trabalhar mais em grupo”.

Nesse sentido, a pesquisa de Soares (2017, P37) também reforçou que os principais ganhos formativos dos docentes, referiram-se à diretividade das ações, além da forma de acompanhamento dos formadores aos seminários e aos momentos específicos para socializar experiências. Soares (2017) identifica também, que a atividade mais desenvolvida dentre os professores participantes do PNAIC em seu estudo, refere-se à prática da leitura para deleite.

Constatação também presente no estudo de Tonin (2016, p. 106, P40) ao destacar que, desde o início da implementação do Programa, buscou-se fortalecer a prática da leitura deleite, por ser considerada condição de estratégia formativa basilar, com a finalidade de corroborar com o ideal do “alfabetizar letrando” que, por sua vez, norteia toda a proposta formativa do PNAIC.

Por conseguinte, em seu estudo, Guedes (2016, p. 51, P10) avalia que o PNAIC “conseguiu fortalecer as ações dos professores alfabetizadores, articulando-as com as demais ações em torno do processo de ensino e aprendizagem”. Além do mais, a autora também considera de grande valia a possibilidade que o curso proporcionou de relacionar a teoria com a prática. De acordo com a pesquisadora, em virtude desta relação, os professores alfabetizadores foram estimulados a refletirem sobre as temáticas presentes nos cadernos, traçando um paralelo com suas práticas em sala de aula (GUEDES, 2016).

Por sua vez, o estudo de Oliveira (2017, P26), apontou que o PNAIC possibilitou maior propriedade na formação do corpo docente, viabilizada através da motivação na adoção de estratégias didáticas que enfatizaram a interação e a contribuição do aluno na construção de sua própria aprendizagem.

A pesquisa de Montezuma (2016, P23) também prossegue elencando impactos causados pelo Programa, tanto no que diz respeito à ampliação dos estudos das professoras, quanto em relação à organização curricular, além dos entrelaçamentos didáticos-pedagógicos que foram realizados frente às teorias e aos recursos sugeridos.

Nesse sentido, Messoria (2018, P21), através do excerto que apresenta de uma entrevista realizada com participantes do Programa, traz análises das entrevistadas que reafirmam os ganhos trazidos para sua prática docente, como, por exemplo:

“Utilizar jogos, brinquedos no cotidiano, e como essa prática é tão ou mais importante que um registro realizado em papel, e ter a sabedoria de esperar o tempo da criança. Tenho mais segurança em trabalhar atividades práticas e lúdicas com os alunos, sem ficar me culpando por eles não estarem com os cadernos cheios de escritos, muitas vezes de coisas que não fazem o menor sentido para eles. O PNAIC veio trazer uma dinâmica que nos assegurou a importância de se trabalhar com os materiais diversos, sem ter a velha e conhecida obrigação do uso do papel na forma tradicional. Veio formar nas variáveis, diversificação com os materiais, o professor ter sua intencionalidade num ambiente favorável e mais agradável à alfabetização” (MESSORA, 2018, p. 186, grifo do autor) [P21].

Outro fator referente às mudanças ocorridas nas práticas docentes, presente nos estudos analisados, refere-se à adoção de novas concepções sobre as avaliações. Ressaltadas, principalmente, nos trabalhos de Barletta (2016, P4), Cardoso (2017, P7), Julioti (2016, P14) e Menarbin (2017, P20), como aspecto que influenciou positivamente a prática docente dos participantes, pois com isso, aprenderam como fazer “a avaliação diagnóstica que é constante, diária”. E a professora continua: “acho que foi o que mudou, eu consegui perceber o nível que o aluno está para trabalhar e daí fazer com que ele avance no seu processo de alfabetização” (JULIOTI, 2016, p. 103).

Partindo da premissa de que:

O PNAIC propõe avaliações que oportunizem na prática docente momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados. Para tanto, o professor pode e deve utilizar diferentes instrumentos que possam identificar os conhecimentos e habilidades já adquiridas pelos alunos e o que eles ainda precisam alcançar, assim como as dificuldades encontradas ao longo de todo o percurso, evidenciando todas as especificidades e singularidades das crianças, garantindo, assim, a contínua progressão entre os anos do Ciclo de Alfabetização (BARLETTA, 2016, p. 52) [P4].

Desse modo, segundo Menarbin (2017):

Durante as formações foram trabalhadas avaliações processuais, debatidas durante o curso, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos. Estas avaliações são elaboradas e aplicadas pelos próprios professores e devem ser utilizadas como forma de compreender o que os alunos já sabem e o que eles precisam aprender, referente à alfabetização. Quando bem elaboradas e aplicadas, os resultados obtidos se tornam a fonte principal para a elaboração do planejamento do professor (MENARBINI, 2017, p. 47) [P20].

A variedade de recursos didáticos presentes nas escolas também foi um fator facilitador de aplicabilidade prática, identificado principalmente nas pesquisas de Messor (2018, P21), Monteiro (2016, P22), Montezuma (2016, P23) e Munhoz (2016, P24). A saber, como recurso didático, considera-se o conjunto de materiais utilizados para complementar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto:

Um dos impactos observados, que foram gerados na profissionalidade docente das professoras colaboradoras desta investigação diz respeito à variedade de recursos didático-pedagógicos que se apresentam como possibilidades para uso em sala de aula, atualmente, nas aulas de Matemática, nos anos iniciais (MONTEZUMA, 2016, p. 203) [P23].

Em suma, nesta seção, os excertos retirados dos estudos, apontaram o fato de que alguns saberes docentes de cunho experiencial, passaram a ser mobilizados durante a participação no PNAIC, proporcionando a utilização de novos recursos didáticos propostos nas ações formativas. Esse impacto, de acordo com as pesquisas mencionadas, modificou aspectos relativos ao planejamento dos professores, principalmente no que se refere a inclusão da ludicidade e das sequências didáticas como partes integrantes de suas atividades diárias. Além disso, promoveu uma ressignificação do entendimento que tinham, principalmente sobre os conteúdos matemáticos, passando a explorar seus conceitos, através do raciocínio lógico da resolução de problemas.

Desse modo, o PNAIC apresentou como um de seus propósitos, reforçar ideias e práticas bem sucedidas de alfabetização e matemática, por meio das trocas de experiências entre os pares. No entanto, o Orientador de Estudos da pesquisa de Barros (2017, p. 119, P5) assegura: “O que percebemos é que tem professores com muita experiência e com práticas pedagógicas muito interessantes, mesmo antes do PNAIC, porque socializavam materiais e projetos desenvolvidos nos anos anteriores”.

A propósito, de acordo com um dos principais autores (IMBERNÓN, 2016) que fundamentam esta pesquisa, há de se considerar a necessidade do estabelecimento de comunidades de práticas formativas dentro das escolas, nas quais apresentam-se como requisitos fundamentais: o compromisso mútuo, uma tarefa conjunta e um repertório compartilhado. Nessa perspectiva, uma comunidade de prática se produz quando o conjunto dos docentes trocam processos educacionais sobre temas relativos à educação. E o mais importante, segundo esse mesmo autor, é o fato de que as temáticas para estudo sempre devem ser selecionadas no contexto da prática, ou seja, a partir de dentro, do lugar em que verdadeiramente se desenvolve o trabalho docente, e no qual o protagonismo deve ser assumido pelo professorado. A nosso ver, sendo esse o ponto principal a ser considerado na elaboração e desenvolvimento de todo e qualquer processo formativo, e o qual o PNAIC não contemplou.

Em outras palavras, deve-se considerar o protagonismo docente como elemento chave para a mudança, construção ou reconstrução dos saberes profissionais dos professores. Um protagonismo docente que vai muito além do anunciado nas normativas do PNAIC, e sim, inerente aos próprios participantes, muito anterior à sua participação no Programa, um protagonismo no qual os professores sabem (e não é um curso que precisa lembrá-los disso), que suas reflexões, autoavaliações e desenvolvimento profissional é o que deve impulsionar sempre a sua docência.

6.1.3 Aspectos Facilitadores da Estrutura do PNAIC

Já no tocante à estrutura do PNAIC, 25 estudos indicaram aspectos considerados como facilitadores para o seu bom desenvolvimento. Principalmente no que se refere à percepção dos sujeitos participantes sobre a relevância do Programa para a Formação Continuada docente. Tais estudos reforçaram, entre outras questões, a conquista que o PNAIC representa para as ações formativas dos alfabetizadores, partindo dos alarmantes resultados a respeito da demanda educacional brasileira.

Dessa forma, alguns aspectos estruturais foram apontados como positivos nos estudos realizados, entre os principais estão: o incentivo aos participantes por meio do pagamento de bolsas e certificados; o acompanhamento por meio dos sistemas Sispacto e Simec; a contagem da certificação do Programa na pontuação das atribuições municipais; a carga horária diferenciada em alguns municípios e o local escolhido para a formação. Sintetizados na forma de quadro abaixo.

Quadro 28: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos facilitadores da Estrutura do PNAIC

ESTRUTURA DO PNAIC	
O PNAIC é considerado por seus participantes:	Uma conquista importante para a Formação Continuada de professores alfabetizadores.
Aspectos que facilitaram o desenvolvimento do PNAIC:	O incentivo através do pagamento de bolsa aos participantes.
	O acompanhamento por meio dos sistemas Sispecto e Simec.
	A contagem da certificação do Programa na pontuação das atribuições municipais.
	A carga horária diferenciada.
	O local da formação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

A maioria das pesquisas que tematizam o PNAIC, apontam a importância e abrangência de sua política que possui adesão de 99% dos municípios brasileiros, de acordo com dados do MEC apresentados pelo Todos Pela Educação (MONTEIRO, 2016, P22). Dado reforçado por Santos (2015, p. 8, P32), ao apontar as potencialidades do programa como sendo “a formação continuada dos professores alfabetizadores, a preocupação com sua profissionalização, o alcance de tantos municípios do país, além de ser a primeira política pública educacional brasileira a propor a integração federativa (União, Estado, Município)”.

Nesse contexto, os estudos analisados ressaltaram o fato de que: “embora os resultados esperados ainda não tenham sido alcançados, o PNAIC possui uma grande importância nacional, visto que foi o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC” (LOPES, 2018, p. 37, P17).

Por sua vez, Julioti (2016, p. 8, P14) afirma que o “PNAIC constitui-se em uma intervenção necessária para o contexto educacional brasileiro e apresenta estratégias de implementação e de parcerias bem delineadas”. Afirmação que Resende (2015, p. 16, P29) corrobora, ao ressaltar que o Programa “assume uma relevância política e científica por trazer um desenho educacional amplo com eixos e parcerias institucionais importantes para a configuração do sistema da Educação Básica”.

Bem como Leme (2015, P16), que em sua pesquisa, analisa a compreensão das professoras cursistas sobre a necessidade de uma política pública de formação docente como a proposta pelo Pacto. Perspectiva reforçada por Santos (2015, p. 89, P33), ao mencionar o fato

de que o Programa surgiu a partir da necessidade de “implementação de uma política pública de educação capaz de assegurar a plena alfabetização, no sentido proposto pelo PNAIC”.

Seguindo essa mesma linha argumentativa, Barletta (2016, p. 96, P4) reconhece que uma das principais contribuições do PNAIC é “lançar luz sob este problema (analfabetismo), alçando-o à agenda nacional de políticas públicas prioritárias e induzindo os sistemas de ensino a enfrentá-lo”.

Assim sendo, Costa (2015, p. 74, P8) reforça que “O Pacto é um caminho, um norte para os professores refletirem sobre suas práticas, trocarem experiências, (re)significarem conhecimentos”.

Guedes (2016) também afirma que:

A tentativa do Programa compreende em caminhar por onde os demais programas de formação continuada não conseguiram ir, fortalecendo ações didáticas atreladas ao dia-a-dia da escola para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (GUEDES, 2016, p. 50) [P10].

Os dados trouxeram ainda concepções referentes à sua estrutura e funcionamento, como apontado na pesquisa de Silva (2017, P36), ao relatar que o PNAIC apresentou um formato próprio de atuação. Nessa mesma vertente, na visão de Soares (2017) o programa é visto como uma:

[...] política precípua de alfabetização, que se caracteriza pela integração e estruturação, a partir da formação continuada dos professores do ciclo alfabetizador com diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC (SOARES, 2017, p. 34) [P37].

Nesse sentido, segundo Messoria (2018):

[...] o Pacto pode ser comparado a uma biblioteca, que visou abranger os saberes pedagógicos necessários à transformação da mentalidade e, principalmente, da prática do professor. Objetivou fazê-lo percorrer caminhos que o levassem a superação de paradigmas, rumo à construção de novas práxis (MESSORA, 2018, p. 179) [P21].

De acordo com Barros (2017, p. 46, P5), os pressupostos que orientaram o Programa encontram-se delimitados no documento de apresentação, que ressaltou “a concepção de planejamento educacional totalmente monitorado e com a delimitação de conteúdos e objetivos definidos por cada ano do ciclo, para que a meta de alfabetização no final do terceiro ano seja exitosa”.

Avolumam-se ainda nos estudos (Barbosa, 2017, P3; Barros, 2017, P5; Francischetti, 2016, P9; Lacalendola, 2017, P15; Leme, 2015, P16; Menarbini, 2017, P20; Montezuma, 2016, P23; Watanabe, 2015, P42), referências ao diferencial utilizado no Programa para o incentivo à participação dos professores, por meio de pagamento de bolsas aos sujeitos, analisado como uma valorização dos profissionais do ensino básico, e um grande avanço na política de formação docente quando comparado com os outros programas.

No entanto, Santos (2015, p. 69, P32), assegura que a concessão de bolsas “auxilia, mas não é fator decisivo para participação ou não, sendo este voltado à relevância dos assuntos tratados”. Porém, como visto em seções anteriores sobre a estrutura do PNAIC (seção 4), depois da suspensão das bolsas aos professores a partir de 2017, sem justificativa plausível para tanto, houve o aparecimento imediato de um sentimento de desprestígio entre os participantes, gerando pouco empenho no desenvolvimento das ações.

Ainda em relação a estrutura do Programa, as pesquisas apontaram também como fator facilitador para seu desenvolvimento, o acompanhamento que pôde ser realizado por meio dos sistemas Sispecto e Simec, nos quais, segundo Barbosa (2017, P3), havia a necessidade de cadastro, avaliação, aprovação e autorização para que o perfil fosse liberado para migrar para o SGB (Sistema Geral de Bolsas).

Afirmção reforçada por Barros (2017):

Foi constituído o SISPACTO, sistema que é alimentado pelos Orientadores de Estudos e pelos Coordenadores Locais, apontando a frequência aos encontros de formação dos professores alfabetizadores e dos Orientadores de Estudos, bem como as avaliações de desempenho dos mesmos. Essas informações autorizam ou não os pagamentos das bolsas. Nesse sistema também foram inseridas informações sobre estrutura das escolas e aplicação das estratégias formativas trabalhadas nos encontros (BARROS, 2017, p. 67) [P5].

Visando ampliar a participação e valorização dos professores em ações formativas, algumas pesquisas (Barros, 2017, P5; Menarbini, 2017, P21; Santos, 2015, P30) evidenciaram como fator possibilitador do Programa, a contagem da certificação do PNAIC no acréscimo da pontuação para a atribuição de classes, tendo em vista que, em alguns municípios na ficha de atribuição de classes, foi adicionado um item específico para pontuação da certificação do Pacto, que acrescentou maior pontuação para os professores participantes das formações (MENARBINI, 2017).

A carga horária diferenciada dos encontros também foi fator positivo destacado em alguns trabalhos, como, por exemplo, no de Munhoz (2016, P24), que agregou dados a respeito de como ocorreu essa formação, ao explicar que, no município por ela analisado, a Secretaria

de Educação alterou a carga horária dos professores das séries iniciais, para que a formação do PNAIC fizesse parte, aumentando-a em duas horas/aulas semanais.

Assim como na investigação realizada por Menarhini (2017):

Como incentivo e reconhecimento da dedicação dos professores, 50% das Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), durante os quatro anos, foram cumpridas na formação do PNAIC, com foco nas questões de alfabetização, com maior número de professores alfabetizadores, ampliando as discussões sobre a atuação profissional, avanços e desafios na aprendizagem dos alunos (MENARBINI, 2017, p. 83) [P21].

Por sua vez, Munhoz (2016, P24) pontou que, no tocante aos aspectos referentes ao local de formação, o Programa satisfaz o proposto, pois os encontros por ela analisados aconteceram em polos montados nas próprias escolas nas quais os professores trabalhavam, facilitando sua mobilidade e favorecendo o trabalho em grupo e os agrupamentos por série. A pesquisadora também apresentou avaliações em relação a essa estrutura, realizadas pelos gestores das unidades que “perceberam que a estrutura física e o material são importantes para a consolidação da formação, sobre a necessidade de todo aparato material, físico e humano serem propícios ao desenvolvimento do professor”. E por fim, avaliando que foi um conjunto de aspectos que culminou no êxito atribuído à formação continuada dos professores, tais como: a movimentação dos professores, o apoio da escola e o apoio da comunidade (MUNHOZ, 2016).

6.1.4 Aspectos Facilitadores de Formação do Curso

Em um pouco mais da metade do total de trabalhos analisados sobre a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado de São Paulo, mais precisamente em 23 estudos, foi possível identificar indícios de alguns aspectos formativos favoráveis ocorridos durante os encontros presenciais. Tais aspectos referiram-se, em grande medida, ao fato positivo de o Programa ter proporcionado, na opinião de seus participantes, uma práxis coletiva e colaborativa, através de reflexões teórico-práticas, condutas colaborativas de trocas de experiências e compartilhamento de saberes entre os pares, favorecendo, assim, um maior conhecimento e aprofundamento teórico dos conceitos e conteúdos indispensáveis a seu fazer docente. Ademais, os trabalhos focalizaram também o diferencial da carga horária e do local no qual as ações formativas foram realizadas, relacionando-se em certa medida, com os aspectos apontados no item anterior.

Quadro 29: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos facilitadores do Curso

PNAIC

CURSO:	
Aspectos formativos positivos identificados durante os encontros presenciais do PNAIC	
Pontos Positivos das práticas de Formação Continuada que o curso possibilitou:	Os exemplos de atividades práticas e os estudos realizados contribuíram para o estabelecimento da relação entre teoria e prática.
	O trabalho em grupo possibilitou a prática colaborativa das trocas de experiências e da partilha dos saberes.
Pontos positivos correspondentes a Estrutura do Curso:	Carga horária diferenciada contemplando o horário de serviço dos participantes.
	Realizado no próprio local de trabalho dos professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

De acordo com os registros identificados em 23 pesquisas, as atividades e os estudos realizados durante o PNAIC, foram considerados facilitadores e, segundo seus participantes, proporcionaram o estabelecimento de reflexões teóricas e práticas sobre as atividades pedagógicas dos professores. Nessa perspectiva, torna-se importante recorrer a Imbernón (2016) que tem se dedicado a estudar com afinco as características e a importância da articulação entre teoria e prática para a profissão docente:

Esquecendo a velha demanda endêmica do “praticista” ou da receptologia educacional (“diga-me como eu faço”), é necessário adquirir teoria para não cair em práticas reprodutoras. A teoria ajuda a repensar a prática, a compartilhar dúvidas e problemas. A teoria ajuda a desenvolver capacidades reflexivas, uma das habilidades imprescindíveis na profissão docente. Ajuda a saber por que as coisas são feitas e a considerar questões e capacidades reflexivas imprescindíveis no campo da educação. Ajuda a aumentar a consciência de que ensinar e aprender é complexo e que o ensino está imbuído de muita diversidade. Para fazer isso, conhecer as necessidades dos alunos e do contexto será fundamental para um desenvolvimento bem-sucedido da profissão (IMBERNÓN, 2016, p. 125).

Nesse ponto de vista, os participantes das pesquisas de Barbosa (2017, P3), Boscolo (2016, P6), Munhoz (2016, P7), Francischetti (2016, P9), Julioti (2016, P14), Lacadendola (2017, P15) e Santos (2015, P31) consideraram o PNAIC bastante válido, por oferecer uma formação teórico-prática baseada em reflexões, discussões e socializações das atividades. Com o objetivo, segundo Santos (2015, p. 70, P31), de “aprofundar em teoria o que está sendo feito

na prática nas salas de aula” para validar as ações e “apresentar subsídios teóricos e experiências práticas das participantes”, considerando-se que:

a cada encontro, uma nova situação problemática, construída com elementos da realidade da sala de aula, era apresentada para a reflexão e o estudo dos conhecimentos matemáticos. A identificação dos aspectos familiares e cotidianos da situação problemática favorecia a adesão dos professores para a busca de seu encaminhamento e solução (SANTOS, 2015, p. 73) [P31].

Isso revela a importância, de acordo com a pesquisa de Munhoz (2016, P24), “das políticas públicas de programas de formação basearem-se na reflexão e no fortalecimento dos conhecimentos teóricos e práticos do professor, fundamentando sua ação docente, pela articulação entre a teoria e a prática” (MUNHOZ, 2016, p. 7). As professoras participantes do seu estudo, enfatizaram no PNAIC “o caráter prático/interativo aliado ao teórico, em oposição a outras formações, baseadas unicamente em exposições teóricas e expositivas, cansativas” (MUNHOZ, 2016, p. 85). Para essas professoras: “o diferencial do Programa foi sua interação entre teoria e prática. Por meio dessa interação, seus conhecimentos foram colocados em prática e experiências foram trocadas entre colegas de várias escolas” (MUNHOZ, 2016, p. 86).

Esse aspecto também foi apontado como basilar nas pesquisas de Barbosa (2017, P3) e Lacalendola (2017, P15), considerando o fato de que “foi consenso entre as docentes que a formação do PNAIC foi positiva, as participantes destacaram como pontos positivos a relação teoria e prática proposta no curso e os exemplos práticos de atividades” (BARBOSA, 2017, p. 135).

O estudo de Boscolo (2016, p. 13, P6) igualmente traz como contribuição do PNAIC “o fato positivo de o curso ter proporcionado reflexões teórico-práticas, além da socialização de práticas cotidianas assertivas entre os pares, como contribuição ao aprimoramento da atuação docente”. Assim como os relatos trazidos por Francischetti (2016, P9), que destacaram o fato de as formações do PNAIC 2014 terem proporcionado estudos teóricos, trocas de experiências e compartilhamento de relatos das práticas pedagógicas, resultando em um maior aprofundamento teórico dos conceitos e conteúdos indispensáveis ao fazer docente.

E assim, o PNAIC foi articulando seu processo formativo por meio da seguinte maneira, de acordo com as pesquisas abaixo:

Nos encontros do Pnaic são realizadas oficinas a partir de um conteúdo preestabelecido, mas com a orientação de que as utilizem e sejam adaptadas às suas salas de aula. A preocupação da formação é não modelar e sim incentivar o processo de inovação e criação pedagógica (MUNHOZ, 2016, p. 22-23) [P24].

Essa dinâmica teoria/prática permitiu a adesão e a incorporação de novos elementos didáticos na organização do trabalho pedagógico que realizam com seus alunos, o que, segundo elas próprias, ocasionou uma melhora significativa no processo de alfabetização que desenvolviam (BOSCOLO, 2016, p. 10) [P6].

Em que pese toda a orientação do PNAIC para as atividades se basearem em interações que propiciem a reflexão e as trocas entre os pares, esses excertos traduzem uma prática de formação muito usual nos cursos que tem sido realizados aos quais o PNAIC teve o propósito de superar.

Outro trecho que evidencia uma contradição do programa, está presente no estudo de Francischetti (2016, p. 120, P9), ao afirmar que: “O PNAIC veio ao encontro das necessidades formativas, pois trouxe exemplos de atividades práticas ao desenvolver os conceitos e conteúdos matemáticos”. Não pelo fato de desenvolver os conceitos, mas, sim, na forma de fazê-lo, isto é, para os professores e não com os professores. Certamente que os professores têm necessidades imediatas de ensinar seus alunos os conceitos corretos e dicas para fazê-lo, mas as necessidades de reflexividade sobre sua prática e outras necessidades imperiosas do trabalho docente teriam de ser contempladas de maneira mais enfática no desenvolvimento do programa.

Como tem-se insistido com o apoio do referencial teórico deste estudo (PÉREZ GOMEZ, 2001; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002, entre outros) e como as próprias normativas do PNAIC estabelecem para serem desenvolvidas ao longo do processo formativo, a ênfase deve ser dada à mobilização dos saberes docentes, à constituição da identidade profissional, à socialização, ao engajamento e à colaboração (BRASIL, 2012a).

Desse modo, alguns dos estudos analisados, afirmaram que nas localidades investigadas, as ações formativas desenvolvidas durante o Programa, caminharam no sentido de valorizar a opinião dos sujeitos participantes e a reflexão sobre o fazer docente.

O quadro abaixo relaciona essas pesquisas com os respectivos trechos que evidenciam as trocas de experiências realizadas durante o desenvolvimento do PNAIC:

Quadro 30: Síntese dos aspectos facilitadores do Curso PNAIC de acordo com as pesquisas analisadas:

PESQUISA	TRECHO
Araújo (2016) [P1]	As trocas de experiências e sugestões de estratégias entre professores e a orientadora de estudo foram fundamentais para que pudessem recriar sua prática e refletir sobre os possíveis caminhos a serem trilhados. No que se refere à participação dos professores nas atividades formativas foi possível identificar a socialização das práticas como mais um princípio formativo subjacente à formação.
Barbosa (2017) [P2]	A troca de experiências com as colegas e a atuação da orientadora foi fundamental para que os professores modificassem suas práticas.
Barbosa (2017) [P3]	Os pontos importantes destacados foram a troca de experiência e o fato de os professores terem estudado sobre algo importante a sua prática. Essa possibilidade gerada pelo PNAIC foi importante, pois permitiu que as professoras participantes do curso demonstrassem seus saberes experienciais, suas representações e interpretações sobre as ações por elas desenvolvidas. No entanto, para que os alfabetizadores modificassem suas práticas, o processo formativo do PNAIC foi pautado na constituição da identidade profissional, discussão dos saberes docentes, reflexão sobre a prática, socialização das práticas pedagógicas, engajamento e colaboração entre os cursistas, buscando contribuir de maneira efetiva a fim de que os professores alfabetizadores modifiquem sua atuação e desenvolvam situações mais significativas de ensino e aprendizagem dos alunos.
Barros (2017) [P5]	As professoras participantes também avaliaram positivamente o PNAIC, principalmente como um espaço formativo, onde foi mostrada a possibilidade da troca de experiências e da articulação com os materiais disponibilizados, subsidiando o processo pedagógico realizado no decorrer do Programa.
Francischetti (2016) [P9]	As formações do PNAIC possibilitaram a troca de experiências entre as docentes, pois se tratava de um curso presencial e nesse modelo a socialização de conhecimentos entre os pares foi uma das estratégias formativas.
Menarhini (2017) [P20]	Em cada grupo de formação as pessoas eram ouvidas e incentivadas a participar com ideias e sugestões para a gestão do Pacto, sendo estas conciliadas com a avaliação da equipe PNAIC. As ações eram organizadas, colocadas em prática, reavaliadas e reorganizadas constantemente, movimentando a Rede Colaborativa instituída. O movimento originou novas experiências, conhecimentos, desafios, construções e reflexões, que culminaram em um processo pedagógico mais eficiente na alfabetização das crianças.
Messora (2018) [P21]	O programa deu ao professor a oportunidade de ressignificar suas práticas, compartilhar saberes e refletir sobre outras possibilidades.
Montezuma (2016) [P23]	Os resultados apontam que a maioria dos professores-sujeitos já conheciam práticas pedagógicas socializadas no PNAIC, uma vez que

	estas também haviam sido conteúdo dos programas de formação continuada que as precederam, dos quais as professoras tinham participado. Porém, foi através do PNAIC que essas professoras compreenderam melhor tais práticas já que realizavam reflexões teóricas diretamente relacionadas às atividades práticas pedagógicas que a teoria fundamentava. Além disso, aplicavam na sala de aula tais atividades e apresentavam os resultados ao grupo de formação, com mediação dos orientadores de estudos do grupo.
Munhoz (2016) [P24]	A troca de saberes e práticas entre as professoras foi marcante. As professoras cursistas assumiram o compromisso de formarem as que não puderam fazer o PNAIC. O Programa oferece um modelo que se diz diferenciado, no qual o professor é desafiado a trazer sua contribuição, com suas leituras de mundo e experiências, e buscar estratégias e instrumentos para dinamizar suas aulas de Matemática, de forma interdisciplinar e contextualizada.
Oliveira (2017) [P26]	O que de melhor aconteceu no PNAIC foi a socialização das práticas, porque permitiu conhecer o trabalho de outros professores.
Santos (2015) [P32]	A maior possibilidade formativa do PNAIC relacionou-se diretamente a viabilidade das trocas de experiências entre as colegas e a análise e validação do que já era feito em sala de aula.
Santos (2017) [P35]	O PNAIC permitiu discussões entre os pares sobre as dificuldades dos estudantes, trocas de informações e experiências sobre assuntos específicos da alfabetização.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Por fim, identifica-se, em relação aos aspectos considerados determinantes nos encontros presenciais do PNAIC para a Formação Continuada de professores, a importância das reflexões teórico-práticas e das condutas colaborativas de trocas de experiências e compartilhamento de saberes entre os pares, favorecendo, segundo os estudos analisados, um aprofundamento teórico dos conceitos e conteúdos indispensáveis a seu fazer docente, e possibilitando aos professores repensarem suas ações e avançarem na busca por novas possibilidades na maneira de ensinar.

Dessa forma, assume-se que essa prática colaborativa encontra-se presente nos princípios formativos do PNAIC, e é defendida por Imbernón (2016) ao apontar que:

Em relação ao professorado, destaco a necessidade da colaboração com os outros profissionais. É preciso interagir e aprender com os iguais. Ao paradigma da competição, do individualismo, da automarginalização escolar, temos de antepor o paradigma da colegialidade (IMBERNÓN, 2016, p. 125).

Essa almejada mobilização entre os pares e valorização dos saberes docentes constitui-se o ponto central no debate sobre a Formação Continuada de Professores, pois influencia

diretamente na qualidade do trabalho docente, uma vez que, através dessa mobilização nos processos formativos, as práticas docentes podem ser modificadas, melhoradas, ratificadas, reconstruídas ou mesmo abandonadas.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 54), um dos autores que fundamenta as ideias centrais deste estudo, afirma que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Sendo assim, conhecer a maneira pela qual os saberes docentes são apropriados ou modificados na prática pedagógica é um aspecto que pode contribuir para a construção de propostas formativas mais efetivas. Propostas que considerem e valorizem os docentes, permitindo que eles sejam protagonistas de suas práticas, garantindo assim, as condições objetivas de seu trabalho.

Em resumo, acredita-se que Formação Continuada de professores deve ter como eixo central de suas ações formativas, a práxis coletiva e colaborativa da troca de experiências entre os pares, possibilitada através da partilha dos saberes e da socialização de práticas cotidianas assertivas. Relacionando-se assim à perspectiva da prática reflexiva (SCHÖN, 1995), por meio da reflexão na ação, identificação da situação problema e investigação e análise de sua prática.

No entanto, apesar de o documento norteador do PNAIC trazer a defesa da prática da reflexividade, com o objetivo de fazer surgir “novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu saber pedagógico cotidiano” (BRASIL, 2012a, p. 27), e mesmo com o fato dos trabalhos analisados trazerem em seus argumentos exemplos de momentos nos quais essas práticas aconteceram - possibilitando a constituição da identidade profissional, a discussão dos saberes docentes e a reflexão e socialização das práticas pedagógicas - acreditamos que essas ações formativas dependeram muito mais do engajamento e da colaboração entre os cursistas do que, exclusivamente, da estrutura formativa do Programa. Tendo em vista que, como veremos nos aspectos considerados dificultadores nas próximas seções, em muitas escolas, essas práticas colaborativas não aconteceram de fato, evidenciando a necessidade de averiguarmos cada contexto enquanto determinante para a consolidação das ações formativas realizadas.

6.1.5 Aspectos Facilitadores dos Participantes

O quinto aspecto referente às possibilidades do PNAIC, identificado em 14 estudos, de acordo com a somatória da frequência registrada, relaciona-se aos fatores que contribuíram para a Participação efetiva dos professores nas ações formativas desenvolvidas no decorrer do

Programa. Estes fatores relacionam-se, principalmente, ao modo como os participantes tiveram garantidos sua autonomia e protagonismo docente, a partir dos princípios formativos norteadores do Pacto. Além do indicativo referente à predisposição dos participantes para o desenvolvimento das ações formativas realizadas.

Quadro 31: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos facilitadores dos Participantes do PNAIC

PARTICIPANTES:	
Aspectos que contribuíram para a participação efetiva dos sujeitos nas ações desenvolvidas no PNAIC	
Princípios formativos do PNAIC:	O professor como sujeito inventivo que tem autonomia e protagonismo na atividade educativa.
Predisposição dos participantes para o desenvolvimento de ações formativas:	Os professores mostraram-se receptivos, entusiasmados e comprometidos diante das ações formativas desenvolvidas.
	Os professores mostraram-se propensos a desenvolverem autoavaliações e mudanças em suas práticas pedagógicas.
	Os professores avaliaram a formação recebida no PNAIC como uma oportunidade de atualização de suas ações docentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

De acordo com um dos principais documentos norteadores (BRASIL, 2012a) da formação proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, além da prática da reflexividade, outros princípios encontram-se elencados para serem contemplados durante o processo formativo, como, por exemplo: a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração, baseando-se nas premissas de:

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

Nesse contexto, nota-se que os princípios formativos do PNAIC se basearam nos estudos sobre formação de professores que defendem a valorização do protagonismo docente e

a consideração da prática pedagógica na elaboração de propostas educativas. Fatores postos como imprescindíveis para o alcance de mudanças e contribuições para a educação, bem como destacado por Imbernón (2016):

Para a mudança e a melhoria da profissão docente serão necessárias muitas coisas, mas, por último, gostaria de destacar o papel de protagonista que o professorado deveria assumir para estabelecer os caminhos que lhes permitam conquistar pouco a pouco as melhorias pedagógicas, trabalhistas e sociais, bem como iniciar e aprofundar o debate entre o próprio grupo profissional. Não há melhor grupo que aquele que reflete sobre si mesmo para melhorar. E o professorado é o protagonista da mudança. As reformas e as leis ajudam (ou não), mas se se deseja mudar a educação, o que deve mudar sempre é o docente (IMBERNÓN, 2016, p. 127).

Posto isto, apresenta-se, na sequência, trechos depreendidos dos trabalhos analisados, que ressaltam aspectos que contribuíram para a participação efetiva dos sujeitos nas ações desenvolvidas no PNAIC, no estado de São Paulo. Enfatizando, segundo o trabalho de Guedes (2016, P10), o fator decisivo de que, neste Programa: “os cadernos assumem uma concepção sobre o papel do professor, na qual, os mesmos possuem autonomia para poder ampliar as discussões nos momentos de formação e de acordo com o contexto que estão inseridos” (GUEDES, 2016, p. 50).

Retomando análise dos documentos oficiais, a pesquisa de Soares (2017, P37) identifica essa mesma concepção presente nas orientações sobre o professor, concebido enquanto sujeito inventivo e produtivo, construtor e (re)construtor de suas práticas. Fato confirmado na pesquisa de Barbosa (2017, p. 75, P2), ao frisar que “a proposta de formação do PNAIC está centralizada no professor, sendo ele o agente determinante do processo de alfabetização”.

Assim como apontado no estudo de Munhoz (2016, p. 95, P24), na medida em que enaltece o fato de “os princípios e os objetivos que nortearam o Pnaic conceberam o professor como sujeito ativo, capaz de promover a educação de seus alunos de forma significativa e contextualizada ao seu momento presente”.

Considerando-se que, segundo a pesquisa de Barletta (2016, P4): “A ideia do programa do PNAIC é conceber os professores como sujeitos inventivos e produtivos, visando à não repetição em sala de aula daquilo que lhes foi somente aplicado na formação para orientar as “novas” práticas” (BARLETTA, 2016, p. 37).

E ainda nessa lógica, os estudos analisados, corroboram com os apontamentos extraídos das pesquisas de Francischetti (2016, P9), Menarhini (2017, P20) e Santos (2015, P31):

Fica evidente o protagonismo da docente na construção de seus saberes, atitude fomentada pelo programa de formação continuada, considerando que

este processo de estudo e aperfeiçoamento docente é ininterrupto, que não se esgota, mas se transforma ao longo do exercício da profissão (FRANCISCHETTI, 2016, p. 138) [P9].

A proposta de formação continuada do PNAIC-2012, trouxe uma inovação quanto ao papel do professor alfabetizador que é entendido como protagonista da atividade educativa, na medida em que oportuniza o debate entre os docentes, e favorece a troca de vivências, reflexão e aprofundamento da própria prática (SANTOS, 2015, p. 52) [P31].

O professor era considerado como o principal sujeito do processo, pois se tratava do profissional diretamente responsável pelo planejamento, escolhas didáticas, relação com os alunos e demais integrantes do processo ensino-aprendizagem. Além de que, a valorização do seu trabalho estabelecia a conexão entre as diretrizes da Secretaria e o fazer pedagógico. Para que o PNAIC garantisse mudanças consistentes na prática do professor, adotou-se uma relação horizontal no diálogo entre Secretaria de Educação, Professores e diferentes profissionais envolvidos (MENARBINI, 2017, p. 82-83) [P20].

Desse modo, segundo o estudo de Guimarães (2017):

O PNAIC centra-se na formação continuada de professores como forma incisiva de atuação em território nacional, já que, como mediador, o professor estará em sala de aula proporcionando aos alunos a apreensão do código escrito e de seus usos sociais (GUIMARAES, 2017, p. 54) [P11].

As análises empreendidas nas pesquisas apontaram ainda, que esse conjunto de fatores que compôs a Formação Continuada do PNAIC, promoveu novas atitudes nos docentes participantes (BARBOSA, 2017, P3). Viabilizada, segundo Julioti (2016, P14), por meio de uma perspectiva de ação individual. E articulada, de acordo com a pesquisa de Munhoz (2016, P24), ao fato de que a cada encontro os Orientadores de Estudo eram aconselhados a trabalharem com atividades diversificadas, que visassem a série em foco, porém deixando a cargo do docente a realização das mudanças que atendessem especificamente seu público e suas necessidades formativas.

Questão enfatizada também no estudo realizado por Montezuma (2016), ao concluir que:

Os programas educacionais do governo, como o EMAI e o PNAIC evidenciam a aprendizagem de todos os alunos, cabendo aos professores planejarem e efetivarem diferentes ações e estratégias com vistas a atender as necessidades individuais com foco neste propósito (MONTEZUMA, 2016, p. 193) [P23].

No entanto, embora consideremos a importância dessa valorização do protagonismo docente como um dos princípios imprescindíveis para a elaboração de ações formativas, e identifiquemos que esses princípios foram teoricamente contemplados na proposta formativa

do Programa, não temos como averiguar até que ponto esses princípios e objetivos, que nortearam o PNAIC, foram efetivamente respeitados nas práticas de todos os encontros. Dessa forma, o fator que consideramos ter sido o mais determinante para o exercício de boas práticas formativas realizadas, diz respeito à predisposição dos participantes para o desenvolvimento das ações formativas. Tendo em vista que, segundo os estudos analisados, a grande maioria dos professores participantes do Programa mostraram-se receptivos, entusiasmados e comprometidos perante a proposta e realização da formação. Pelo pesquisado, eles mostraram uma propensão positiva para o desenvolvimento de avaliações e mudanças em suas práticas pedagógicas e, posteriormente, avaliando a formação recebida, mostraram-se favoráveis às oportunidades de atualização e aprimoramento de suas ações.

Por sua vez, esse compromisso docente é enfatizado enquanto modelo de desenvolvimento profissional por Libâneo (1985), em seu estudo sobre as tendências pedagógicas, afirmando-o como pressuposto de aprendizagem, pois:

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, ou seja, o que não está envolvido com o “eu” não é retido e nem transferido (LIBÂNEO, 1985, p. 29).

Nesse sentido, pode-se pensar nos professores como autodidatas que aprendem conforme suas necessidades e interesses. Dessa forma, a pesquisa de Ventura (2016, p. 5, P41) ratifica que “embora cheios de dúvidas e anseios todos mostraram-se receptivos no desenvolvimento das atividades no espaço de formação e confiantes na proposta do PNAIC”. Fato confirmado nos dados compilados por Araújo (2016, p. 82, P1), ao assegurar que no desenvolvimento do PNAIC “um ponto positivo a elencar foi o compromisso dos professores com o curso, que demonstraram muito empenho em sua realização”.

Por sua vez, Barbosa (2017, p. 120, P3), pautando-se nas afirmações emitidas pelas docentes participantes de sua pesquisa, assegurou que “é possível considerar que as professoras iniciaram essa formação com uma predisposição a mudar suas práticas de ensino e a sua ação diária com os alunos a partir dos conhecimentos desenvolvidos durante o curso”.

Demonstrando essa mesma perspectiva, Ventura (2016) afirmou que:

O compromisso individual é compreendido no sentido de o professor entender-se como pessoa que está sempre sendo desafiada a conhecer novos caminhos e a experimentar novas experiências. Nesse sentido, para o docente

integrar-se a um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão se associa à ideia de que esse processo visa contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida (VENTURA, 2016, p. 64) [P41].

Apresentando constatações semelhantes, Munhoz (2016, p. 17, P24) ratifica que a proposta do PNAIC foi ao encontro das expectativas dos cursistas em relação à formação, considerando-se que “a cada novo encontro, crescia o interesse para com os conteúdos e estratégias trabalhadas. Concluindo que, “de todas as formações realizadas, pela SE, a do Pnaic trouxe algo diferente e parecia impulsionar os professores a colocarem seus próprios conhecimentos em prática”.

Dessa forma, compreende-se que esse compromisso docente, deve ser assumido como visceral no desenvolvimento de toda e qualquer ação formativa. Como enfatizado na pesquisa de Montezuma (2016, P23), ao apontar que: “as professoras colaboradoras da pesquisa, frente ao PNAIC só se desenvolverão pessoal e profissionalmente se estiverem imbuídas em se (trans)formar enquanto sujeitos e docentes” (MONTEZUMA, 2016, p. 45).

Por fim, os dados registrados na pesquisa de Barbosa (2017) apresentaram uma boa avaliação do programa, pois segundo o autor:

Numa análise geral das afirmações das Professoras, pode-se destacar que o curso de formação do PNAIC em 2014 teve grande aceitação pelas professoras que participaram da investigação. Todas as cursistas manifestaram que suas expectativas em relação ao curso foram atendidas e que contribuiu para a prática como alfabetizadora (BARBOSA, 2017, p. 125) [P3].

Nesse contexto, as professoras da pesquisa de Araújo (2016, P1), também avaliaram o Programa como uma boa proposta de atualização dos conteúdos de sua formação inicial, levando em consideração as mudanças no cenário educacional contemporâneo.

6.1.6 Aspectos Facilitadores dos Formadores

A unidade de registro de menor incidência no compilado dos dados levantados, identificada em 7 pesquisas, apresenta os Pontos Positivos do PNAIC em relação aos formadores e orientadores de estudo do Programa, mais precisamente, em relação a competência demonstrada durante o exercício de sua função nos momentos formativos junto aos professores, apresentando também dados significativos em relação a importância de o Coordenador Pedagógico garantir e favorecer a continuidade das ações realizadas e sua

aplicabilidade nas instituições escolares, enquanto profissional responsável pelos processos formativos no interior das unidades.

Quadro 32: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos facilitadores dos Formadores do PNAIC

FORMADORES	
Competência dos Formadores do PNAIC:	Os formadores e orientadores de estudo mostraram-se qualificados para o desenvolvimento das ações formativas.
	O Coordenador Pedagógico garantiu a continuidade das ações na escola, assumindo seu papel enquanto formador da unidade escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Identificou-se que a competência dos profissionais responsáveis em serem os formadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi um aspecto ressaltado em 7 das 42 pesquisas analisadas, sendo que um dos pontos decisivos para o trabalho satisfatório desenvolvido pelos formadores relacionou-se à seleção e pré-requisitos necessários para a função. Informações presentes no estudo de Messora (2018), que a partir de análise do município por ela investigado, relata:

No município de Osasco, ser professor da rede era um dos pré-requisitos para se tornar formador do PNAIC. Essa medida foi tomada justamente para garantir que os formadores conhecessem a realidade das escolas e pudessem auxiliar os professores cursistas em questões rotineiras da sala de aula. Além disso, essa medida permitiu que os professores se sentissem à vontade para expor suas dificuldades, pois via no formador um colega de trabalho, uma vez que ambos eram professores da rede (MESSORA, 2018, p. 103) [P21].

Nessa lógica, o estudo realizado por Barbosa (2017) reconhece que:

Um ponto importante a ser ressaltado foi o papel desempenhado pela Orientadora de Estudo, algo decisivo para o sucesso do curso, pois com suas ações e orientações foi possível efetivar a interação e a mediação pedagógica entre a proposta institucional do curso, seu material didático e os cursistas (BARBOSA, 2017, p. 123) [P3].

As pesquisas de Menarhini (2017, P20), Munhoz (2016, P24), Santos (2015, P31), Santos (2015, P32) e Souza (2015, P38), também ressaltaram que o trabalho realizado pelos Orientadores de Estudo nos momentos formativos contribuiu para as práticas desenvolvidas

com os professores e, conseqüentemente, para a melhoria do processo de alfabetização dos alunos, através do enriquecimento dos conteúdos pelo acréscimo de vídeos e diversas sugestões de leituras, que auxiliaram muito na compreensão das temáticas abordadas.

Nesse contexto, Menarbini (2017) explicou o modo como as formações foram realizadas:

Com as indicações dos fios condutores, a equipe PNAIC planejava as formações com os professores, considerando as especificidades de cada grupo e ficava a critério de cada OE, a forma que desencadearia as discussões teóricas da formação, relacionando-as com a prática dos professores com que trabalhava, a fim de iluminar as ações na escola a partir das teorias e conceitos estudados. Também eram utilizados os cadernos oficiais da formação PNAIC e materiais, como recursos didáticos (MENARBINI, 2017, p. 94-95) [P20].

A importância da participação dos professores nas formações também esteve presente no trabalho de Munhoz (2016, p. 22, P24), reforçando, como já apontado em parágrafos anteriores, que a cada encontro os formadores eram “orientados a trabalhar com atividades diversificadas e que atendam a série em foco, porém deixa a cargo do docente a realização das mudanças que atendam ao seu público”.

Segundo os estudos analisados, outro ponto que contribuiu para o êxito no desenvolvimento dos novos conteúdos, metodologias e atividades docentes, foi o fato de a gestão participar e dar continuidade à formação, principalmente por meio da parceria firmada com o Coordenador Pedagógico de cada unidade escolar que, ao assumir seu papel de formador na escola, possibilitou situações favoráveis de continuidade da aplicabilidade dos exemplos do Programa dentro das instituições. Como menciona Menarbini (2017) em seu estudo:

O estabelecimento de parceria foi fundamental para que as ações propostas pelo Pacto repercutissem no dia a dia dos alunos e possibilitassem reflexões fundamentais para os professores sobre a sua profissionalidade (MENARBINI, 2017, p. 133) [P20].

Sobre o papel determinante desempenhado por esse profissional, Santos (2015, P32) e Menarbini (2017, P20) apontam que:

Cabe aos coordenadores pedagógicos garantirem que os processos de formação continuada se realizem, dentro e fora da escola, e se tornem efetivamente continuados, propiciando reflexões entre os professores e qualificando o seu trabalho em favor da aprendizagem na unidade escolar (SANTOS, 2015, p. 89) [P32].

A coordenadora acompanhava de perto as formações, comparecendo nos polos para conversar diretamente com os professores. Com essa prática

conseguia realizar possíveis ajustes apontados pelos professores, quando estes eram de sua competência. Em outros casos encaminhava as questões apresentadas, que não poderia resolver sozinha, sempre dando retorno aos professores sobre as solicitações feitas (MENARBINI, 2017, p. 86) [P20].

O estudo realizado por Munhoz (2016) também salientou a importância dessa gestão participativa no desenvolvimento e aplicabilidade de ações realizadas em cursos formativos, ao passo que identificou no discurso dos gestores por ela analisados, alguns indícios da relevância do PNAIC para a busca de novas ações docentes:

Os gestores apresentam como argumentação, o fato de que aumentou o compromisso dos professores, aumentou a responsabilidade deles uns com os outros e gerou autonomia do grupo. E apresentaram um outro fator muito positivo: dizem que “os professores saíram da zona de conforto e saíram do lugar comum” (DIR2). E que o Pnaic contribuiu para alguma melhora na aprendizagem do aluno. Relataram mudanças na perspectiva de olhar do professor, dizendo que ficaram mais flexíveis e abertos a mudanças. Mudaram, inclusive a maneira de registrar os acontecimentos da escola: através de fotos, elaboração de projetos conjuntos. Foram forçados a refletirem sobre sua prática e registrarem-na (antes eles relutavam em fazer isso) (MUNHOZ, 2016, p. 76) [P24].

Identificando ainda o fato de que:

A partir do momento em que começaram as formações e o desenvolvimento das atividades na escola, a prática cotidiana sofreu alterações, e as aulas e, por conseguinte, a escola, se tornaram um lugar de construção, criatividade e muita ludicidade. “O Pnaic mostrou novos caminhos. E ele não tem volta. Contribuiu para uma nova cultura do fazer pedagógico na escola. Ampliou horizontes. Deu alegria à escola” (MUNHOZ, 2016, p. 75) [P24].

Essa questão da nova cultura desenvolvida nas escolas destaca-se como tema crucial, pois, dentre outros autores, Imbernón (2016), Pérez Gómez (2001) e Tardif (2001), comprovam por meio de análises empreendidas em programas formativos, a necessidade do estabelecimento de novas culturas presentes nas instituições escolares, principalmente no que se refere à sistematização das práticas colaborativas e à implementação de novas relações de poder, que devem ser formuladas para que as propostas formativas desenvolvidas alcancem melhores graus de efetividade.

Em outras palavras, criar, na prática, um espaço de troca dos saberes experienciais (TARDIF, 2002) é uma necessidade que deve ser assumida, na melhoria dos processos pedagógicos.

Nesse sentido, segundo Pérez Gomez (2001, p. 17), a cultura “potencializa tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a

vivem”. Assim sendo, a forma da cultura docente pode ser observada na maneira como as relações entre os professores se articulam.

Nessa conjuntura, pode-se inferir a principal necessidade da Formação Continuada: a de que ela não esteja dissociada dos contextos práticos onde os participantes exercem a sua docência e estabelecem sua cultura, nem dos saberes que apresentam.

Isto posto, partiremos para a análise dos aspectos apontados nos estudos como dificultadores para a efetividade das ações realizadas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enquanto política governamental destinada ao atendimento da Formação Continuada dos professores participantes.

6.2 Os Aspectos Dificultadores do PNAIC como Formação Continuada à luz dos estudos analisados

Na seção anterior foram apresentados os condicionantes favoráveis para o efetivo desenvolvimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado de São Paulo, de acordo com as pesquisas sobre a temática da Formação Continuada em Serviço que compõem o corpus em estudo. Contudo, as análises que nesta seção serão desenvolvidas, nos deram elementos, acentuados em 36 dos 42 trabalhos selecionados, para identificarmos, nas práticas formativas do PNAIC, as falhas comumente observadas em programas governamentais anteriores, os quais são lançados com ambições desproporcionais ao efetivo alcance que obtêm em relação à compensação dos déficits formativos dos professores da Educação Básica

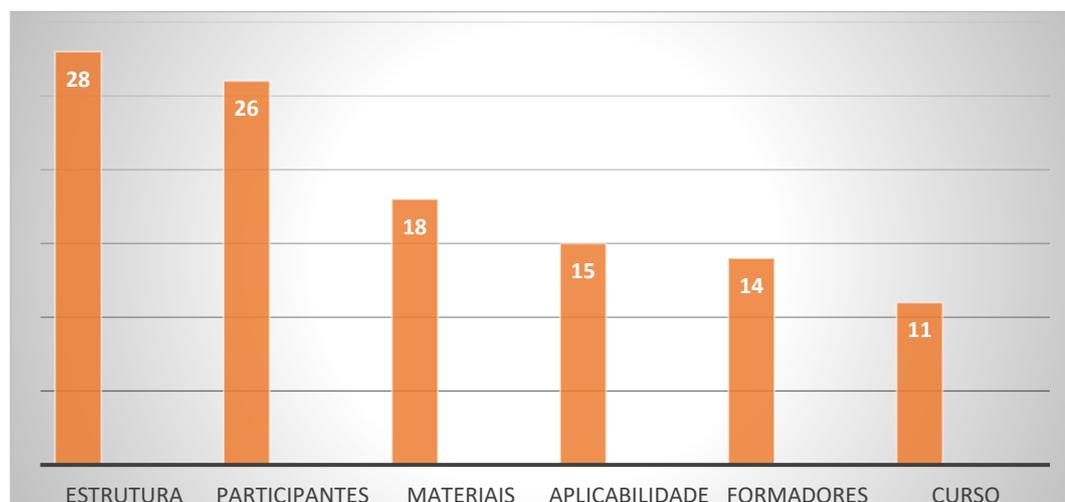
Nesse sentido, os balanços realizados nos estudos explorados e nos resultados oficiais, relativos à potencialidade efetiva do PNAIC para a Formação em Serviço de seus professores, refletem descontentamentos, por apresentarem fatores impeditivos desde seu início, na medida em que suas ações formativas desenvolveram-se desvinculadas dos contextos das salas de aulas e desconsideraram as necessidades docentes para a elaboração e planejamento de suas ações. Como um programa apriorístico, formulado por professores contratados pelo MEC para tal empreitada, todo o seu conteúdo programático e metodológico foi formulado sem a participação de representantes docentes.

Dessa forma, ao conceberem os professores como executores de propostas pré-definidas, e não protagonistas no papel central de pesquisadores e inventores de novas possibilidades pedagógicas, o resultado das ações do programa ficou muito aquém do que se pretendia como meta.

Com essa compreensão, o que se depreende dos 36 estudos que serão apresentados no decorrer desta seção e ainda do referencial teórico eleito, é a constatação de que o PNAIC apresentou desde sua implementação até o desenvolvimento de suas iniciativas formativas, inúmeros aspectos considerados limitadores no processo formativo.

Esses aspectos apontados, se referem, principalmente, a sua estrutura pré-determinada com atividades previamente estabelecidas e, por conseguinte, ao modo como os participantes foram desconsiderados em suas necessidades, autonomia e saberes experienciais, bem como as imprecisões presentes nos materiais didáticos, a escassa aplicabilidade prática das atividades, a insuficiência de formação oferecida aos formadores e, por último, as circunstâncias adversas que comprometeram o nível de qualidade do curso presencial oferecido pelos municípios, como descrito na forma de gráfico na sequência.

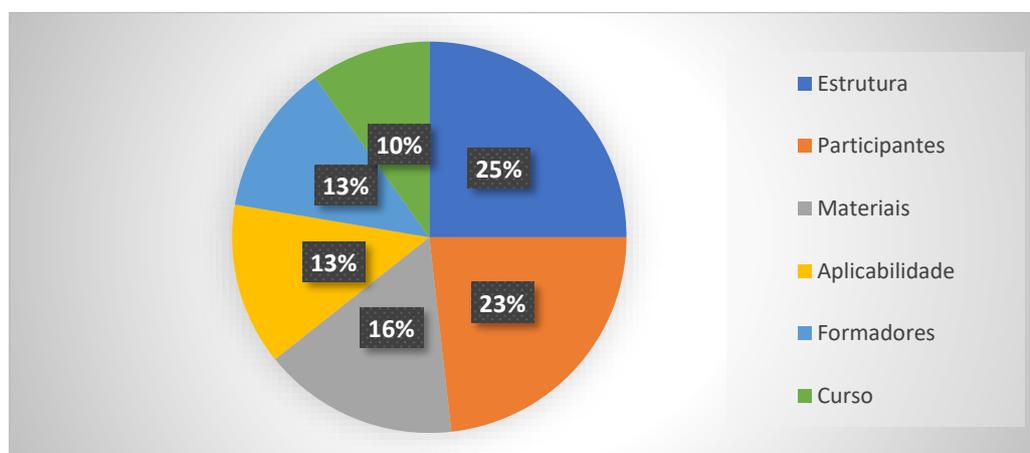
Gráfico 8: Frequência das unidades de registro para composição das categorias dos Aspectos Dificultadores do PNAIC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Com o objetivo de esquadrihar cada uma dessas informações, partindo da frequência na qual surgiram nos estudos, e de acordo com a problemática em questão evidenciada, esta seção pretende problematizar os principais trechos dos trabalhos examinados, na medida em que congregam dados expressivos a respeito dos aspectos identificados como dificultadores para o seguimento das ações formativas desenvolvidas ao longo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Considerando-se as frequências das unidades de registro apresentadas na forma de gráfico a seguir:

Gráfico 9: Frequência dos Aspectos Dificultadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Nas seções seguintes serão analisadas cada uma dessas Unidades.

6.2.1 Aspectos Dificultadores da Estrutura do PNAIC

No que diz respeito a Estrutura do PNAIC, 28 dos 36 trabalhos selecionados sobre os aspectos dificultadores do Programa, apontaram a estrutura lacunar em sua elaboração e operacionalização, como um dos fatores impeditivos de seu processo formativo. As pesquisas analisadas, expressaram insatisfações principalmente em relação ao fato de as bases do Programa não terem considerado os contextos das escolas, dos professores e dos alunos e, dessa forma, não ter partido das necessidades formativas docentes para o traçado de suas ações.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 272), no início deste trabalho, destaca que “formação centrada na escola não pode significar formação encerrada na escola”, considerando-se que não basta mudar o local da formação, deve-se garantir que os envolvidos no processo formativo assumam novos papéis, posturas e concepções. Dessa forma, para a escola se constituir verdadeiramente enquanto lugar de Formação Continuada, faz-se necessário promover experiências internas de formação, articulando-as com o cotidiano escolar, com os saberes experienciais e com as necessidades formativas dos professores.

Assim sendo, de acordo com 28 trabalhos analisados, o PNAIC não garantiu plenamente as devidas condições para que pudesse atingir, efetivamente, seus objetivos para o alcance do desenvolvimento profissional docente, uma vez que não partiu do contexto de seus participantes, sendo esse, a nosso ver, o erro mais evidente cometido em sua operacionalização, e que dificultou, desde o início, todo o processo formativo.

Nessa perspectiva, o quadro, a seguir, amplia as informações acerca dos aspectos estruturais que, de acordo com os trabalhos analisados, dificultaram fundamentalmente a Formação Continuada do PNAIC:

Quadro 33: Síntese das unidades de registro referentes aspectos dificultadores da Estrutura do PNAIC

ESTRUTURA:	
Aspectos Estruturais que dificultaram a Formação Continuada do PNAIC	
Pontos dificultadores referentes à proposta formativa do PNAIC:	Não partiu das necessidades formativas dos participantes para o delineamento de suas ações.
	Não considerou a realidade local da escola, dos professores e dos alunos.

	Não se configurou uma nova política de alfabetização, mas sim uma reedição nos mesmos moldes das anteriores.
Pontos dificultadores referentes aos aspectos físicos e temporais do PNAIC:	Atraso no início do curso, causando aligeiramento dos conteúdos.
	Precária infraestrutura dos locais nos quais foram realizados os encontros.
	Crítica ao fato de ser um programa pontual e descontinuado.
	Atraso no pagamento das bolsas.
	Atraso na entrega dos materiais para os professores participantes.
	Crítica ao fato de algumas escolas não terem sido lócus de formação dos encontros.
	Crítica devido ao controle estabelecido pela avaliação ANA.
	Crítica ao fato de o PNAIC não prever melhorias nas condições de trabalho docente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Com a análise dos aspectos acima, tem-se a confirmação de que, devido às limitações provenientes da estrutura pré-determinada do Programa, ele não se mostrou capaz de alcançar, em totalidade, as condições concretas do trabalho docente em cada contexto em que suas ações formativas foram desenvolvidas, e assim, não pôde fornecer os elementos necessários para que seu desenvolvimento se sustentasse primordialmente no planejamento de temáticas, que partissem de levantamentos criteriosos das necessidades formativas docentes.

Seguindo a mesma perspectiva dessas asserções, estudos recentes revelam que, via de regra, a Formação Continuada de professores constitui-se de processos formativos alheios às necessidades dos participantes, principalmente no que concerne aos percalços sentidos por eles, à valorização por eles ambicionada e às prioridades que escolhem, fazendo com que o desenvolvimento profissional dos sujeitos não avance. De acordo com Imbernón (2016):

Atualmente se programa e se ministra muita formação, mas ainda continua em vigor uma formação transmissora, com a supremacia de uma teoria descontextualizada, distanciada dos problemas práticos, baseada em um professorado médio que não existe. Mas a solução não está unicamente em aproximar a formação do contexto, das escolas, mas em gerar, além disso, novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias (IMBERNÓN, 2016, p. 146).

Desse modo, essas formações acabam esbarrando nas especificidades dos contextos escolares procedentes dos aspectos internos e externos à escola, fazendo com que esse embate produzido evidencie, segundo Passalacqua (2017):

[...] as diferentes formas de oposição que as necessidades formativas apresentam, como a dualidade existente entre as necessidades pessoais e as necessidades sistêmicas, expressando os conflitos existentes entre as questões que envolvem o interno e o externo à escola requerendo mudanças e/ou ajustes entre o que é realizado dentro da escola e as propostas vindas de outras instâncias como as Secretarias de Educação e as universidades (PASSALACQUA, 2017, p. 181).

Sendo assim, por meio dos registros encontrados nas pesquisas (principalmente em: Barros, 2017, P5; Costa, 2015, P8; Francischetti, 2016, P9; Leme, 2015, P16; Manzano, 2014, P18; Oliveira, 2017, P26; Pereira, 2016, P27; Santos, 2017, P35; Ventura, 2016, P41; Watanabe, 2015, P42) percebe-se que, embora o PNAIC tenha sido instituído apoiando-se em uma legislação contemporânea que incentiva e valoriza a Formação Continuada de professores em exercício, suas temáticas e ações não condizem com as reais necessidades formativas que deveriam ser levantadas com os docentes participantes.

Essa constatação é importantíssima, pois resulta, como apontado, em ações de pouca efetividade, não melhorando a formação e o desempenho dos professores e, por conseguinte, não contribuindo para seu desenvolvimento profissional. Como reforçado no estudo de Oliveira (2017, p. 10, P26): “se efetivada a articulação entre as propostas formativas do Ministério da Educação, da própria rede e da escola, as ações do programa, talvez, pudessem ter sido efetivamente apreendidas e possivelmente convertidas em mudanças no fazer docente”. No entanto, a pesquisadora assegura que:

[...] o Pacto não “aconteceu” como formação dentro das escolas pesquisadas, sendo tomado como um curso alheio à formação desenvolvida pelas unidades. Não se pode, assim, tomar a escola como espaço privilegiado de formação com relação ao programa analisado. O espaço da sala de aula foi tomado para o desenvolvimento de tarefas do PNAIC, mas os conteúdos abordados nos encontros e os resultados das tarefas desenvolvidas não foram refletidos com o grupo-escola. Os momentos de formação na unidade escolar ignoraram o desenrolar do Pacto (OLIVEIRA, 2017, p. 136) [P26].

Do mesmo modo, as pesquisas analisadas evidenciaram, como já salientado anteriormente, as limitações do Programa ao incorrer no mesmo erro de seus precursores: o de não considerar o contexto local para a formulação de suas ações e, por conseguinte, não envolver os docentes no papel central de pesquisadores e inventores das novas possibilidades

pedagógicas, colocando-os como meros executores de propostas pré-definidas. Dessa forma, faz-se urgente reivindicar dos futuros Programas, a concepção de um posicionamento dos docentes enquanto profissionais que pensam e não apenas executam, como defendido por Giroux (1997).

Nessa mesma perspectiva, Gatti (2003) destaca que:

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo (GATTI, 2003, p. 197).

Dessa maneira, segundo os estudos analisados, houve um “esquecimento do contexto onde cada escola está inserida, das particularidades de cada aluno e cada professor” (COSTA, 2015, p. 75, P8). Isso fez com que as escolas, em sua totalidade, não tenham sido envolvidas no processo de implementação do Programa (BARROS, 2017, P5), considerando-se que, a elaboração de todo o PNAIC foi realizada fora da escola, sem considerar as especificidades locais de cada instituição. Proceder-se assim contraria o que é defendido pelos autores da área, como por exemplo, Canário (1994), em estudo no qual enfatiza as orientações necessárias para o desenvolvimento de uma verdadeira formação centrada na escola, ao considerar:

O reconhecimento da importância estratégica do estabelecimento de ensino, nas dimensões da gestão e da inovação, tem um corolário lógico no desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola, isto é, que têm como referência a identificação de problemas e a construção de soluções singulares, a nível local. Esta orientação constitui-se em ruptura com lógicas de formação meramente transmissivas e cumulativas, em favor de modalidades contratuais que enfatizam a vertente reflexiva, articulam as dimensões pessoal e organizacional, são mais conformes aos modelos e práticas de formação de adultos que emergem de forma prospectiva. Com efeito, em contraposição aos modelos escolares, baseado numa clara dicotomia entre o lugar do aprender e o lugar do fazer, as tendências desescolarizantes da formação de adultos, em particular no domínio da formação profissional contínua, apontam para uma forte finalização das situações formativas, relativamente aos contextos de trabalho (CANÁRIO, 1994, p. 25).

Seguindo essa perspectiva de “formação centrada na escola”, Canário (1994) ressalta a necessidade da identificação pelos docentes das suas necessidades formativas, a partir das dificuldades percebidas no seu fazer pedagógico. No entanto, o autor afirma que essa

modalidade formativa só poderá ocorrer num local onde os profissionais tenham vontade e oportunidade de mudar.

Nesse sentido, o estudo de Barros (2017, p. 136, P5) analisa que “O PNAIC foi apresentado como um grande programa nacional de formação, prevendo ações unitárias por todo país e com pouco (ou nenhum) espaço para modificações de acordo com as necessidades e discussões regionais”, reforçando, assim, de acordo com Watanabe (2015), os:

[...] aspectos referentes ao pouco conhecimento da realidade local da comunidade escolar, a pouca articulação entre equipe docente e gestora, a fragilidade no currículo do ciclo de alfabetização, as dificuldades para alfabetizar as crianças, a falta de participação na formação do PNAIC, a falta de análise de indicadores de avaliações externas na construção do PPP e a falta de condições adequadas para a implantação de uma política pública (WATANABE, 2015, p. 135) [P42].

Aspectos semelhantes foram identificados no estudo de Ventura (2016, p. 76), na medida em que apresentou a “insuficiência do currículo tecido nos espaços educativos numa rede colaborativa de expectativas, gerados pelos sujeitos praticantes que compõem o design único de cada escola”, considerando-se que:

Na análise documental do PNAIC registra-se a negação de uma proposta curricular que seja incapaz de incorporar as experiências de gestores, alunos e professores criticando as ações externas que queiram pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos (VENTURA, 2016, p. 76) [P41].

E dessa forma, de acordo com Santos (2017), evidenciando a falha presente nas:

[...] temáticas e atividades tratadas no curso não são adequadas às realidades das escolas que possuem salas lotadas, com alunos indisciplinados, em uma instituição escolar que não tem nada a oferecer, apenas a professora, a lousa e as cópias de atividades, esta última apenas quando é possível disponibilizar (SANTOS, 2017, p. 165) [P35].

De modo análogo, o estudo de Manzano (2014, p. 6, P18) observou na implantação do PNAIC “uma clara separação entre aqueles que discutiram e elaboraram os materiais, suas referências curriculares e pedagógicas e os que as executaram”, perdendo-se assim a perspectiva formativa do Programa e sua visão pragmática de ação, reflexão, ação, considerando-se que houve uma distância considerável entre aqueles que pensaram sua proposta formativa e aqueles que a colocaram em prática.

Barros (2017, p.88) afirma que “também era muito clara a distância entre o que a Universidade pensava e o que efetivamente os professores careciam (e até do que faziam na prática)”, continuando a afirmar que

Desde o levantamento da legislação que instituiu o PNAIC verificou-se a falta de propostas concretas que envolvessem a comunidade escolar e a sociedade como um todo no debate e planejamento de ações que visassem efetivar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade (BARROS, 2017, p. 137) [P5].

Em seu estudo, Barros (2017, p. 136) afirma ainda que, o grande equívoco desse desdobramento encontra-se no fato de os “sujeitos do processo educacional (gestores, professores, alunos e suas famílias) serem responsabilizados pelo sucesso ou fracasso no alcance das metas, mesmo que não tenham participado de sua elaboração e execução”. Assim, destaca:

Outro dado que foi levantado, não só nas entrevistas realizadas, mas também nos marcos regulatórios do PNAIC é que não houve espaço para a participação das redes de ensino quando da elaboração das ações formativas do Pacto, o que culminou em “descompassos” entre a proposta inicial e a concretização das ações. Não houve diálogo entre os agentes idealizadores e aqueles a quem a formação foi destinada. Da mesma forma, dentro das escolas houve pouco espaço para o debate e compreensão do PNAIC entre os professores, gestores, familiares e alunos (BARROS, 2017, p. 97) [P5].

Nota-se que essa questão também esteve presente no estudo de Watanabe (2015), ao afirmar que:

[...] ocorreu algum tipo de distanciamento entre o trabalho da escola e o da DRE, pois apesar de todo planejamento desta política pública, tanto os docentes como os gestores mostraram certo desconhecimento e falta de envolvimento em tais ações (WATANABE, 2015, p. 183) [P42].

Segundo a mesma pesquisadora, essa falta de participação dos professores na elaboração dos processos formativos do curso, gerou:

[...] distanciamento e desinformação em relação aos programas de formação em alfabetização em nível municipal e federal pela equipe escolar, pois não houve participação das ações de formação de nenhum profissional da escola no ano da pesquisa (WATANABE, 2015, p. 150) [P42].

O estudo de Leme (2015, p. 142, P16) pontua que os próprios formadores e orientadores de estudo do PNAIC “aditem a falta de articulação da política pública e do curso realizado,

mais especificamente, com a falta de coparticipação dos próprios professores”. Como reitera Messora (2018):

[...] o programa foi desenvolvido pelo MEC, com seu material elaborado por pesquisadores e quase nenhuma contribuição de professores alfabetizadores que estão com os alunos no dia a dia. É possível enxergar claramente o Estado Regulador que objetiva moldar o docente de acordo com seus interesses (MESSORA, 2018, p. 72) [P21].

Pelo exposto, o PNAIC mostrou-se incapaz de atender as demandas no ambiente escolar. Nesse aspecto, falhou por não considerar os professores partícipes do processo, desprezando suas necessidades formativas e não prevendo a garantia de sua autonomia nos processos de formação continuada, privilegiando, por conseguinte, “ações formativas hegemônicas, que desconsideraram as culturas e regularam as práticas dos professores” (MANZANO, 2014, p. 6, P18).

Nessa mesma perspectiva, os estudos analisados reforçam a constatação de que o PNAIC não se configurou como uma nova política de alfabetização, mas sim como uma reedição nos mesmos moldes das anteriores: “Percepção que se sustenta, não por ser algo novo, pois segundo os sujeitos pesquisados, configura-se nos mesmos moldes de programas de formação anteriores, a exemplo do mesmo Pró-Letramento e do Ler e Escrever” (SOARES, 2017, p. 195, P37).

Dessa maneira, o programa demonstrou um caráter híbrido, devido às características presentes em vários modelos anteriores, como salienta a pesquisa de Ramos (2017, p. 116, P28): “O PNAIC não significa uma nova política de alfabetização para o ensino público, ele é uma reedição de antigos pressupostos e contribuirá para a permanência dos mesmos resultados que temos contabilizado nas últimas décadas”.

Crítica também presente nos estudos de Oliveira (2017) e Barletta (2016):

Apesar da tentativa de estabelecer um novo formato, de trazer à discussão a prática docente, marcadamente de planejamentos de sequências didáticas, de envolver troca de experiências, a socialização do saber experiencial, predominou o modelo tradicional e o PNAIC não se distanciou de ser “mais um curso de formação” (OLIVEIRA, 2017, p. 101) [P26].

De acordo com os textos do PNAIC, nota-se uma supervalorização dos aspectos relacionados a formação continuada proposta pelo material. Os livros utilizam-se de termos como “novas abordagens” e “novas concepções”, contrapondo, assim, ideias consideradas “mais antigas”. Bem sabemos que houve programas anteriores, tais como o PROFA e o Pró-Letramento que, de certa forma, apresentaram objetivos de formação continuada parecidos com os do Pacto e, por inúmeros motivos mencionados ao longo desse estudo, é

perceptível ainda a defasagem na alfabetização no cenário educacional brasileiro (BARLETTA, 2016, p. 34) [P4].

Em relação às dificuldades identificadas nas circunstâncias físicas e temporais nas quais o Programa foi desenvolvido, os dados levantados revelaram a sobreposição das questões políticas e burocráticas às questões pedagógicas e educacionais, como, por exemplo, o atraso no início do curso denunciado em várias pesquisas. Segundo Pereira (2016):

[...] o sistema não funcionou como o planejado, por conta de um conjunto de dificuldades que retardaram o início do curso da formação, e, por consequência, a realização dos princípios e da metodologia de trabalho, a saber: atraso na assinatura do convênio do MEC (Ministério da Educação e Cultura) com as Universidades; atraso no envio dos materiais didático-pedagógicos, sobretudo, dos cadernos de formação, imprescindíveis para as próprias formações; atraso da programação e realização de todo o calendário. Decorre dessa situação um relevante atraso de dois meses para o início das atividades formativas sem os materiais (cadernos de formação). Com isso, o calendário que previa dez encontros, sendo um por mês para a realização das formações ficou aligeirado, bem como, o desenho metodológico e os princípios adotados pelo Programa (a flexibilidade; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; e, por fim, a colaboração) (PEREIRA, 2016, p. 15) [P27].

Fazendo com que, segundo a mesma pesquisadora:

[...] o tempo dos encontros de formação dos professores alfabetizadores, por causa de problemas de calendário, comprometeu, em alguma medida, o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados nos encontros e desenvolvidos em sala de aula com os alunos, tanto do ponto de vista da quantidade, quanto da qualidade (PEREIRA, 2016, p. 17) [P27].

À vista disso, a pesquisa de Gutierrez (2017) apresenta dados reforçadores dessas impressões, ao afirmar que

Quando se observa o PNAIC em números pelo Brasil e no município de Sorocaba/SP, pode-se perceber certa irregularidade e descontinuidade do programa. Isto pode ter sido um complicador para a garantia do êxito do programa, pois algumas inconstâncias puderam ser verificadas no decorrer dos quatro anos (GUTIERREZ, 2017, p. 72) [P12].

Considerando-se que:

O calendário de formação não progrediu com regularidade no decorrer dos quatro anos do PNAIC. No ano de 2015, o curso teve início no mês de outubro com término no ano seguinte. No ano de 2016, o início realizou-se em novembro, com encerramento no ano posterior (GUTIERREZ, 2017, p. 75) [P12].

O estudo de Soares (2017) também assegurou:

[...] a falta de planejamento (contexto macro, meso e micro) e formas aligeiradas de implantação (contexto macro, meso e micro), além de atrasos no início das formações promovem/perpetuam os velhos modelos de formação e implementação, prevalecendo o discurso *readerly* (SOARES, 2017, p. 202) [P37].

Esse aligeiramento, além de trazer danos para a qualidade da formação realizada, desmotivou os participantes, como aponta o estudo de Pereira (2016):

[...] pude perceber certo desânimo nas formações, por parte dos orientadores que reclamavam em suas avaliações, dos conteúdos dos cadernos e da forma de trabalho dos formadores. Muitos não tiveram o tempo para a devida leitura do material e reclamavam da maneira corrida que o curso tomara. Do outro lado, os professores alfabetizadores, também, reclamavam da correria e do número de encontros acumulados que tiveram que se submeter para dar conta da carga horária previstas no curso (PEREIRA, 2016, p. 17) [P27].

Questões lacunares de outras ordens também foram apontadas nos estudos analisados, como, por exemplo, no de Guedes (2016, P10), que apontou aspectos falhos em relação à organização da escola, reiterados na pesquisa de Araújo (2016, p. 82, P1), ao afirmar que “os pontos negativos que ficaram mais evidentes nas avaliações foram a precária infraestrutura do local onde foi realizado o curso em nosso município”. Além do que, a pesquisadora teceu críticas ao fato de o PNAIC configurar-se um programa pontual e descontinuado.

Tais afirmações revelam a descontinuidade das políticas de formação docente que se torna um fator impeditivo de sua efetividade, considerando-se que um projeto formativo desta natureza deveria ser processual, extenso e contextualizado para almejar o alcance de resultados mais duradouros.

Fator também criticado no estudo de Messoria (2018) ao revelar que:

Atualmente, o que vimos na maioria das escolas do município, é que o material de excelente qualidade, foi vítima de mau uso e está se perdendo ou enfeitando prateleiras. Gestores aguardam novas orientações sobre a continuação ou não das formações (MESSORA, 2018, p. 112) [P21].

Outra dificuldade apontada nos estudos analisados sobre o desenvolvimento do PNAIC, foram os problemas técnicos e estruturais que ocorreram, como o atraso no pagamento das bolsas e a demora na entrega dos materiais para os professores, sendo motivo de críticas pelos profissionais integrantes da formação (Barbosa, 2017, P3; Barros, 2017, P5; Menarhini, 2017, P20; Pereira, 2016, P27; Santos, 2015, P32), relatado na pesquisa de Santos (2015, P32) sobre

a dificuldade inicial de não se ter os cadernos do PNAIC (material apostilado), tendo em vista que os primeiros encontros de 2013 começaram em abril e o material só foi entregue em agosto.

E ainda conforme os excertos retirados das pesquisas de Barros (2017) e Barbosa (2017):

Os materiais de formação, acervo de livros e jogos tiveram atrasos significativos para chegar aos municípios, a falta de envolvimento das escolas com o PACTO também era um entrave, alguns materiais chegavam as escolas e não chegavam aos professores alfabetizadores (BARROS, 2017, p. 118) [P5].

A cada ano, houve atrasos na entrega dos materiais e no início da formação; em 2016 o curso iniciou somente no mês de novembro; alguns municípios não receberam os materiais de formação, cadernos dos cursistas, em quantidade suficiente (BARBOSA, 2017, p. 80) [P3].

A duração dos encontros também foi apontada como fator dificultador de desenvolvimento do Programa, além de outras questões elencadas por Barbosa (2017, p. 123, P3) no seguinte trecho:

[...] como negativos estão a duração dos encontros (8hs diárias), o dia do curso de formação (um sábado por mês), execução dos trabalhos isoladamente em classe, o coordenador da escola desconhecendo a proposta do curso e de trabalhar outras propostas e/ou materiais didáticos ao mesmo tempo que os do programa.

Apresentam-se, ainda, como pontos dificultadores de execução do PNAIC, o fato de algumas escolas não terem sido lócus formativo, desconsiderando as orientações expressas em seus documentos orientadores, tendo em vista que:

As concepções de formação docente que privilegiam a escola como lócus de estudos e produção de conhecimento e, que estão apontadas nos documentos orientadores do PNAIC, não se concretizaram na prática. Os encontros de formação foram idealizados e realizados fora do espaço escolar e com diferentes atores, contrariando os próprios princípios do programa (SILVA, 2017, p. 112) [P36].

Destacam-se também nas pesquisas analisadas (Araújo, 2016, P1; Barbosa, 2017, P3; Barletta, 2016, P4; Guimarães, 2017, P11; Jesus, 2017, P13; Leme, 2015, P15; Manzano, 2014, P18; Melo, 2015, P19; Santos, 2015, P32; Silva, 2017, P36; Watanabe, 2015, P42), as críticas referentes ao controle estabelecido por meio da avaliação ANA – avaliação externa realizada anualmente pelo Ministério da Educação (MEC) com alunos de 3º ano do Ensino Fundamental de todo o país, sendo também, como já informado neste trabalho, o instrumento utilizado pelo

MEC para acompanhar e qualificar a eficácia do PNAIC na melhoria da qualidade do ensino. Um desses estudos mencionados critica o fato de se mensurar a

[...] aprendizagem dos alunos tomando como parâmetro os indicadores internacionais, expressos nas avaliações externas, é uma das limitações presentes na proposta de atuação do PNAIC. Pois esse tipo de exame passa aos professores a impressão de que estão sendo investigados e avaliados, e não a preocupação com o desenvolvimento das habilidades dos alunos (SANTOS, 2015, p. 98) [P32].

Os instrumentos utilizados na realização de avaliações externas dessa natureza são limitados e estandardizados, e sua aplicabilidade, acredita-se se dever mais a um controle do dinheiro investido, do que da aprendizagem real dos alunos. Posto isto, as pesquisas indagam se realmente “a aplicação de provas é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes? Ou, as avaliações em larga escala têm proporcionado a melhoria da qualidade de educação?” (BARLETTA, 2016, p. 75, P4). Pelo contrário, os estudos analisados evidenciam que, ao invés de trazer informações relevantes para os docentes, esse tipo de avaliação só resulta em uma

[...] responsabilização dos professores, frente ao desempenho dos alunos, apresenta-se como um ponto a ser exposto, pois o PNAIC nasceu regido pelos índices de alfabetização registrados em âmbito nacional segundo médias de avaliações externas (IDEB, PISA) e propõe em seus escopo novas avaliações a partir do PNAIC, a ANA, visando a aferição de possíveis resultados da formação oferecida e dos materiais disponibilizados pelo MEC refletida no processo de ensino e aprendizagem (ARAÚJO, 2016, p. 107) [P1].

Dessa forma, a pesquisa de Manzano (2014) considera o PNAIC como:

[...] sendo mais uma ação governamental de formação de professores, à qual se atribui a importância de ser uma tentativa de mudança, mas expressa claramente a intenção de substituir a imagem e papel centralista do Estado, pela regulação e avaliação sistemáticas (MANZANO, 2014, p. 37) [P18].

Logo, segundo o estudo realizado por Guimarães (2017), ao se estruturar para atender ao que é avaliado nas avaliações de larga escala, o Programa se mantém amalgamado aos instrumentos de avaliação, por considerar que:

O programa defende as avaliações de larga escala como norteadoras do currículo, daquilo que será ministrado em sala de aula, colocando o professor na situação de reprodutor de conhecimento e levando o ensino para a instância de treinamento para o sucesso em tais avaliações (GUIMARAES, 2017, p. 57) [P11].

Assim, de acordo com a pesquisadora:

Entendemos que a formação continuada oferecida aos professores pelo PNAIC pretende preparar o docente para atuar como alguém capaz de “treinar” seus alunos para o sucesso nas avaliações externas, tirando o foco do saber, do aprender, do processo de ensino aprendizagem (GUIMARAES, 2017, p. 56) [P11].

Nesse contexto, a maior crítica tecida nas pesquisas revela-se uma questão cabível de ponderações, na medida em que expõe a possibilidade de que, com isso, somente o professor seja responsabilizado pelo sucesso e/ou fracasso dos alunos, e o poder público seja isento de qualquer responsabilidade, visto que

[...] junto à criação do PNAIC, temos a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), e em minha opinião atrelar uma política pública de formação de professores a resultados de avaliação externa pode configurar responsabilização do professor e isenção do poder público na melhoria das condições para a formação (JESUS, 2017, p. 67) [P13].

Nota-se, através dos dados levantados, que a maior crítica reside na constatação presente no estudo de Gutierrez (2017, p. 78, P12), ao ressaltar que “as avaliações têm levado o professor a buscar um nível alto de desempenho sem contar com condições de trabalho e valorização favoráveis, entre elas uma boa estrutura física de trabalho, valorização salarial e social”. A julgar pelo fato de que

[...] quanto ao indicador sucesso/fracasso o PNAIC utilizou apenas de políticas de avaliação estandardizadas e em larga escala que são insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino, visto que seus resultados poderiam ter sido utilizados mais como meio de responsabilizar a formação docente pelo mau desempenho de seus alunos, do que para gerar maiores investimentos na educação (GUTIERREZ, 2017, p. 70) [P12].

A pesquisa de Barbosa (2017, p. 67, P2) também salienta que “essa forma de medir qualidade de educação tende a responsabilizar as escolas e os professores pelo insucesso dos alunos nos testes”, ao passo que o estudo de Melo (2015, P19) adverte para a desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e proletarização do profissional da educação, gerados por essa medida.

Seguindo essa mesma linha argumentativa, Leme (2015, p. 141, P16), considera que “no que tange à avaliação, podemos perceber que há sérias dificuldades institucionais no uso de resultados insatisfatórios de avaliações externas”. Por sua vez, a crítica tecida no estudo de

Watanabe (2015, P42) aponta como retrocesso nas políticas públicas de alfabetização a inoperância com os resultados das avaliações externas (Provinha Brasil e ANA), devido ao

Desconhecimento da equipe escolar dos fundamentos e possibilidades de uso dos resultados das avaliações externas aplicadas na escola. Foi verificado domínio de execução da política pública e desconhecimento epistemológico do instrumento, matriz de avaliação, teoria de resposta ao item e relação com o conjunto do SAEB e o currículo proposto pelo PNAIC (WATANABE, 2015, p. 227) [P42].

Concomitantemente ao fato criticado nas pesquisas de Melo (2015, P19) e Soares (2017, P37), em relação às condições institucionais para maior articulação entre os processos formativos, houve também a desconsideração de melhorias nas condições de trabalho docente – questão essencial para a boa qualidade da educação e, conseqüentemente, do processo de alfabetização das crianças, - levando em consideração que

o PNAIC em momento algum prevê melhoria nas condições de trabalho no ciclo de alfabetização como: oportunidade de formação docente em universidades públicas, melhores salários, material didático coerente com a perspectiva teórica do educador, menor número de crianças em sala de aula, dentre outras, o importante para o PNAIC é seguir as normatizações, aplicar a técnica ensinada e atingir os índices educacionais (MELO, 2015, p. 227) [P19].

Apontamentos semelhantes também foram realizados por Julioti (2016), ao assegurar que:

[...] o PNAIC é uma medida necessária, mas não suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação, que demanda o encaminhamento de uma série de outras ações que ultrapassam a formação continuada dos(as) professores(as), tais como: o trabalho de alfabetização coletivo na escola, a valorização dos profissionais da educação, a garantia de infraestrutura adequada às escolas, estímulo para a construção de propostas curriculares com a participação dos(as) professores(as), a existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas, entre outras medidas (JULIOTI, 2016, p. 8) [P13].

Em síntese, as pesquisas tratadas neste trabalho apontam que a Estrutura formativa do PNAIC falhou em diversos aspectos, mas, principalmente, falhou na negativa das necessidades formativas dos docentes e na desconsideração do contexto local de seus participantes, trazendo ao centro do debate os estudos que defendem uma nova vertente formativa, que se configura a partir da premente necessidade de que os Programas e Projetos formativos estejam integrados às situações participativas de trabalho docente, proporcionando verdadeiras oportunidades de

Formação Continuada, centrada nas necessidades apresentadas por seus professores (CANÁRIO, 1994).

6.2.2 Aspectos Dificultadores referentes ao Papel dos Participantes

No que se refere aos fatores que dificultaram a participação efetiva dos sujeitos nas ações desenvolvidas durante o PNAIC, a segunda especificidade de maior incidência encontrada nas pesquisas levantadas, relaciona-se a um aspecto apontado anteriormente: o da expressiva queixa dos participantes ao modo como foram os únicos responsabilizados pelo fracasso escolar por meio dos resultados exprimidos nas avaliações externas, além da maneira como os sujeitos foram regulados em suas práticas, desconsiderados em sua autonomia e deslegitimados em seus saberes experienciais.

Estes aspectos foram identificados em 26 dos 36 estudos com pontos dificultadores analisados, sinalizando inúmeras situações de resistência por parte dos profissionais participantes do Programa, o que acabou resultando em ações formativas pouco eficazes. Como exposto no quadro seguinte:

Quadro 34: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos dificultadores de compreensão do papel dos Participantes do PNAIC

PAPEL DOS PARTICIPANTES:	
Aspectos que dificultaram a participação efetiva dos sujeitos nas ações desenvolvidas no PNAIC	
Atitudes e concepções negativas do PNAIC em relação aos seus participantes:	O PNAIC deslegitimou o saber do professor e o desapropriou de sua autonomia.
	O professor foi considerado mero executor de tarefas.
	O PNAIC foi regulador de práticas docentes.
	O PNAIC responsabilizou somente o professor alfabetizador pelo fracasso escolar.
Aspectos dificultadores de participação próprios dos sujeitos:	Os professores demonstraram desinteresse e falta de engajamento profissional.
	Os professores demonstraram resistência frente às novas propostas.
	Os professores demonstraram cansaço devido ao aumento de sua carga de trabalho.
	Os professores apresentaram baixa adesão e algumas desistências no decorrer dos encontros.
Como se deu a participação dos envolvidos no PNAIC:	Crítica ao fato de os gestores escolares não terem participado da formação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

É possível identificar, por meio da análise dos aspectos dificultadores da efetiva participação dos professores no PNAIC, sintetizados no quadro acima, que as principais críticas presentes nos estudos que compõem o *corpus* deste trabalho, referem-se ao fato do Programa não ter considerado os saberes, experiências e a autonomia docente, ocasionando desinteresse e desmotivação nos professores, devido à essas atitudes e concepções negativas.

Defendemos neste estudo, que a qualificação do ensino e o desenvolvimento profissional docente só podem ser consequências de ações formativas que valorizem o trabalho, os saberes e as necessidades docentes, possibilitando formações que se tornem mais efetivas e que permitam que o professor seja o verdadeiro protagonista de sua prática. Além de políticas que garantam melhorias nas condições objetivas de trabalho necessárias às escolas e aos professores. Segundo Onofre (2000)

as escolas não podem mudar sem a participação e a dedicação dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas, com a equipe que nela trabalha e com os projetos constituídos por elas (ONOFRE, 2000, p. 33).

Nota-se que a desvalorização do saber do professor e de suas experiências profissionais, e a conseqüente desapropriação de seu protagonismo e de sua autonomia, representadas por meio de atitudes e concepções negativas do PNAIC em relação aos participantes, causaram-lhes um efeito negativo.

A esse respeito, Libâneo (2008) destaca que a participação docente é o meio fundamental para garantir a gestão democrática da escola, pois possibilita o envolvimento de todos os profissionais no processo de tomada de decisões. Dessa forma, segundo o autor,

o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

Corroborando essa asserção, o estudo de Santos (2015, p. 20, P31) aponta como dificuldade do Programa “a reduzida autonomia do professor nos processos de formação continuada, que muitas vezes desconsideram as suas vivências, suas práticas e concepções”.

Do mesmo modo, os dados apresentados na pesquisa de Araújo (2016, p. 7, P1), evidenciam o fato de o PNAIC ter padronizado “as ações dos alfabetizadores, em âmbito nacional, concebendo-os como meros executores de tarefas”.

No excerto da pesquisa de Guimarães (2017), é exposta a visão dos programas de formação com relação à essa falta de autonomia docente:

O professor não é considerado como um sujeito capaz de produzir seu próprio processo avaliativo e de analisar a evolução e o rendimento escolar de seu aluno. Modelos prontos, que nem sempre atendem as especificidades de determinadas salas de aula são expostos (GUIMARAES, 2017, p. 57) [P11].

Ou, ainda, o estudo de Araújo (2016), ao abordar o papel destinado ao professor:

[...] na proposta prevista pelo PNAIC, assim como nos demais programas de formação, a ênfase recai sobre a formação prática do professor, sendo imbuída de um caráter meramente instrumental, num formato neotecnicista, onde seu papel é meramente o de um executor de *scripts*, de decisões alheias (ARAÚJO, 2016, p. 48) [P1].

Nessa mesma linha argumentativa, a pesquisa de Melo (2015) enfatiza que cursos com as mesmas características do PNAIC são:

[...] utilizados para divulgar e distribuir materiais didáticos estruturados (livros didáticos, paradidáticos e jogos, selecionados e distribuídos pelo MEC) que veem na figura do professor alfabetizador um profissional mal formado e desqualificado para selecionar conteúdos e metodologias segundo a necessidade de seus educandos e sua escolha política-pedagógica (MELO, 2015, p. 141) [P19].

A pesquisa de Ramos (2017) também identifica a desapropriação do saber do professor sobre o seu trabalho, à medida que o programa em tela o transforma em um mero

[...] mediador, não do conhecimento, mas de um modelo ideológico neoliberal, que segue hegemônico em nossa sociedade atual. E aqui se ousa dizer que o professor está à deriva frente à formação do PNAIC (RAMOS, 2017, p. 87) [P28].

Por conseguinte, o estudo de Araújo (2016) conclui que:

[...] a participação efetiva desses profissionais na construção e implementação da proposta de formação continuada do PNAIC não é visualizada e, mesmo sendo objetivo descrito pelo Programa, a prática da reflexividade, superar a ideia de meros executores de tarefas e assumirem o papel de protagonistas de seu desenvolvimento profissional e de agentes de mudanças nos contextos em que atuam, ainda, é um desafio (ARAÚJO, 2016, p. 7) [P1].

Da mesma forma, a pesquisa de Manzano (2014, p. 58) analisa que “dentre as ações previstas pelo PNAIC, a formação de professores alfabetizadores configura-se como uma das principais apostas para a melhoria dos índices de alfabetização, no Brasil”. No entanto, a autora tece críticas, tendo em vista que:

Essa parece ser a tendência em relação à formação continuada de professores no país: tomar as ações de formação como mecanismos para qualificação da educação nacional e não para o desenvolvimento profissional dos professores – que é o que, na verdade garantiria a melhoria do ensino, na medida em que promoveria a autonomia de estudo e prática reflexiva do professor. (MANZANO, 2014, p. 58) [P18].

Dessa forma, percebe-se que tal modelo formativo não contribui para o desenvolvimento profissional de seus participantes, pois fere sua autonomia e não incentiva a reflexão com relação ao trabalho cotidiano, desconsiderando seu saber docente, na mesma medida em que indica a opção formativa de um profissional que é apenas tecnicamente competente e sempre cobrado para adequar-se a um método prescrito e normativo.

Como confirma o estudo de Guimarães (2017):

O documento do PNAIC aborda estratégias de ensino/aprendizagem e, de tal forma, pensa em um ensino instrumental, tecnicista, não abordando questões conceituais do processo de ensino-aprendizagem e esquecendo que o ensino está inserido no mundo, nas vivências do educando (GUIMARAES, 2017, p. 61) [P11].

Em relação ao controle exercido pelo Programa, alguns dos trabalhos analisados (Barletta, 2016, P4; Guimarães, 2017, P11; Manzano, 2014, P18 e Souza, 2015, P31) apontam seu caráter regulador de práticas docentes, considerando-se que:

O PNAIC é um programa educacional cuja concepção de formação de professores alfabetizadores revela-se ultrapassada e autoritária e sua implementação no município de São Paulo tem sido a expressão do modelo de Estado Regulador, sendo a formação de professores alfabetizadores caracterizada mais como reguladora de práticas do que promotora do desenvolvimento profissional docente (MANZANO, 2014, p. 6) [P18].

Nessa perspectiva, os resultados apontados na pesquisa de Souza (2015, p. 78, P31) demonstram que “cada vez mais o trabalho do professor alfabetizador é controlado, sendo cobrado e responsabilizado por resultados positivos em relação à aprendizagem dos seus alunos, gerando desconforto entre esses profissionais”.

Da mesma forma, o estudo de Manzano (2014) enfatiza essa regulação social, avaliando que as concepções sobre formação docente, alfabetização e letramento presentes nas normativas do PNAIC

[...] convergem para um mesmo ideal de sociedade e indivíduo, no qual a formação, profissional ou elementar, é essencial para formatar e sujeitar os indivíduos (professores e alunos) a um modelo de gestão governamental por meio da regulação social (MANZANO, 2014, p. 6) [P18].

Tecendo críticas semelhantes sobre a regulação de práticas, o estudo de Guimarães (2017) ressalta ainda a unificação de saberes proposta pelo PNAIC, com o intuito de normatizar e universalizar o conhecimento escolar. Nessa mesma lógica, a autora reforça que:

É pouco provável que, em um regime de currículo único e avaliações externas, o professor tenha espaço para formar seu aluno para a cidadania; na verdade, há uma tentativa de “nivelamento” de conteúdos e conhecimentos, [...] para o “ranqueamento” de índices educacionais e para embasar políticas públicas educacionais (GUIMARAES, 2017, p. 60) [P11].

Já em relação à exclusiva responsabilização docente por parte do Programa pelo desempenho dos alunos em exames, os trabalhos analisados asseguram que foi depositado sobre os professores uma carga de muita responsabilidade ao desconsiderar outros fatores relacionados às desigualdades intra e extraescolares (SILVA, 2017, P36), levando -se em consideração o fato de que, segundo a pesquisa de Melo (2015, p. 141, P19), tais “políticas de responsabilização tendem a precarizar a formação docente, bem como destruir a moral deste profissional”.

Nesse mesmo contexto, tais pesquisas ponderam que não deve ser delegada aos docentes a única responsabilidade de gerir e garantir a efetividades das ações realizadas em seu processo. Ao contrário, é preciso considerar os resultados de desempenho dos alunos conciliados a um quadro complexo, abarcando condicionantes de cunho político, educacional, social, histórico e econômico. Para Silva (2017), o perigo reside no fato de os professores sentirem-se:

[...] pressionados a atender às aprendizagens pré-estabelecidas e às metas apontadas pelas avaliações externas sem, contudo, refletir a respeito da relevância de tudo isso para construção da consciência crítica de seu estudante (SILVA, 2017, p. 67) [P36].

A proposta formativa do Pacto leva ao entendimento de que, para suprir um quadro deficitário de desempenho dos alunos, suas formações devem assumir um caráter compensatório, no entanto, desconsidera os limites dessas propostas.

Já no que diz respeito aos aspectos apontados como dificultadores de participação relacionados aos sujeitos, o levantamento dos dados indica que o desinteresse dos professores tornou-se frequente devido ao cansaço relatado e à sobrecarga de trabalho (Barbosa, 2017, P3; Francischetti, 2016, P9; Melo, 2015, P19; Montezuma, 2016, P23; Oliveira, 2017, P26; Santos, 2015, P32; Santos, 2017, P35 e Ventura, 2016, P41).

Ventura (2016, p. 70, P41) reforça que “Em relação aos princípios trabalhados, o engajamento profissional é o mais difícil de se garantir nas escolas”. O desinteresse profissional não se apresenta como algo que possa ser efetivamente combatido em cursos de Formação Continuada, uma vez que, esta atitude está relacionada com outras variáveis não abordadas nos cursos de formação. Por outro lado, o desinteresse generalizado dos participantes limita consideravelmente o êxito dos programas de formação porque ele está atrelado ao engajamento e ao comprometimento dos seus participantes.

Como afirma Pacheco e Flores (1999, p.10): “os professores são atores indispensáveis no processo curricular e deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa e a sua formação constitui uma vertente que não se pode ignorar”.

A pesquisa de Santos (2017, p. 148, P35) corrobora essa perspectiva, afirmando que “O professor no âmbito da cultura escolar pode não abraçar a política, recriá-la ou recontextualizá-la”. Ferreira e Leão (2010), por sua vez, destacam o fato de que:

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o(a) professor(a) 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. Conseqüentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 69).

Como já dito, esse desinteresse pode em certa medida, estar atrelado ao cansaço proveniente da sobrecarga de trabalho do docente, como expresso no estudo de Souza (2015):

As muitas atribuições e a cobrança feita ao professor nesse Programa parecem agravar o processo de intensificação do trabalho docente, onde o professor recebe atribuições, tais como: relatórios, planilhas, ou seja, trabalhos burocráticos que demandam tempo, tempo este que o professor não tem e acaba levando trabalho para casa. [...] o excesso de carga de trabalho é o maior motivo de queixa, pois os professores acabam ficando sobrecarregados, uma vez que eles possuem suas turmas, horários de trabalho e ainda têm que dar conta da formação, geralmente à noite ou nos fins de semana (SOUZA, 2015, p. 87) [P38].

No que concerne aos relatos referentes a essa sobrecarga de trabalho e a organização dos encontros formativos, a pesquisa de Oliveira (2017, p. 194, P26) apresenta trechos de entrevistas realizadas com os participantes do PNAIC, pontuando que a distribuição do curso aos sábados foi “massacrante” e, dessa forma, os encontros não foram aproveitados para o aprofundamento de temáticas que elas julgavam serem necessárias.

Da mesma maneira, Barbosa (2017, P3) reforça que o fator dificultador de participação dos professores e aproveitamento do curso, foi a própria condição do sujeito e sua disponibilidade para aprender, vinculado ao fato de que, devido ao excesso da carga de trabalho, os professores se sentiram sobrecarregados, além de todo o trabalho com suas turmas.

Igualmente, no trabalho de Francischetti (2016), entre as dificuldades relatadas no desenvolvimento do PNAIC estão:

[...] a ampliação da jornada de trabalho do professor em decorrência das formações presenciais que ocorrerem fora do horário de aula, o que acabou sobrecarregando a jornada de trabalho docente e desmotivando-o a frequentar novos cursos de formação continuada (FRANCISCHETTI, 2016, p. 119) [P9].

Concomitantemente a isso, alguns professores demonstraram traços de resistências diante das propostas de mais um curso formativo. A contar pelos estudos analisados, formula-se a hipótese de que as experiências anteriores às quais os participantes já tinham se submetido, pouco contribuíram para seu desenvolvimento profissional e para o suprimento de suas demandas formativas. Hipótese corroborada na pesquisa de Ventura (2016), que registra dados expressivos a esse respeito:

A resistência e os dilemas, gerados por experiências anteriores que reforçaram representações negativas quanto às propostas curriculares prescritivas – implementação dos programas, projetos – apontados pelos orientadores de estudos da rede estadual da capital da cidade de São Paulo continuam bastantes negativos permeados por palavras que denunciam sentimentos de descrença, desconfiança e desvalorização em relação às suas práticas (VENTURA, 2016, p. 77) [P41].

Esses fatos colaboraram, é de se supor, para a baixa adesão dos professores alfabetizadores ao Pacto e algumas desistências no decorrer do curso, como relatado na pesquisa de Melo (2015, P19).

Em relação ao modo como se deu a participação dos envolvidos no processo formativo do PNAIC, as pesquisas analisadas (Araújo, 2016, P1; Barbosa, 2017, P3; Barros, 2017, P5; Julioti, 2016, P14; Messoria, 2018, P21; Santos, 2015, P31 e Soares, 2017, P37) destacaram acentuadas críticas ao fato de os Gestores escolares (direção e coordenação pedagógica) não terem participado das ações formativas nos seus primeiros anos de implementação. Como informado neste trabalho, o Coordenador Pedagógico só foi integrado de modo formal às formações a partir do ano de 2016, até então os encontros formativos ocorreram sem a presença desses profissionais locais das instituições escolares, pois o Programa não formalizou em seus

documentos a participação dos gestores escolares, deixando sua presença apenas sugerida, como visto em Documento Orientador:

Os coordenadores pedagógicos das escolas que oferecem um ou mais anos do ciclo de alfabetização e que estejam em exercício na escola, poderão participar do curso de formação, na condição de orientador de estudo ou de professor alfabetizador (se estiver lecionando) e, na respectiva condição, receber a bolsa de estudo (BRASIL, 2012d, p. 28).

A pesquisa de Barbosa (2017) apresenta dados relevantes a esse respeito, ao destacar que a não previsão do diretor e coordenador pedagógico nas formações do PNAIC foi:

[...] uma indicação direta de uma falha na estrutura do curso e/ou da não consideração da equipe gestora como importante para a real implantação das ações do PNAIC nas escolas; algo que foi ratificado para 2016, com a inclusão do coordenador pedagógico no curso de formação (BARBOSA, 2017, p. 62) [P3].

Isso fez com que as equipes gestoras ficassem distantes dos processos formativos que estavam sendo desenvolvidos, pois:

Em nível de escola, as equipes gestoras somente foram informadas a respeito do PNAIC pelas secretarias. Em alguns municípios, foi imposta aos coordenadores a participação na formação dos professores, mesmo sem receber bolsa de estudo, certificado ou outro benefício, por conta disso, poucos coordenadores frequentaram o curso de formação. As equipes gestoras que não participaram do curso receberam somente as informações gerais disponibilizadas pelas secretarias de educação, em momentos exíguos, e informalmente pelos professores no decorrer da formação (BARBOSA, 2017, p. 64) [P3].

Segundo os depoimentos do estudo de Araújo (2016, P1), também não houve participação da Gestão junto à construção do processo formativo, fazendo com que os professores alegassem a necessidade de que os coordenadores pedagógicos e os diretores também participassem das ações, orientações e formações realizadas.

Do mesmo modo, a pesquisa de Soares (2017) adverte para o fato de que:

[...] deixar de contemplar esses profissionais, mormente o coordenador pedagógico, agente de formação continuada na escola e responsável direto pelo trabalho docente nos primeiros anos de implantação do Pacto, foi contraproducente. Não participando das formações dos programas desenvolvidos na/para a escola, o coordenador pedagógico não consegue abrir espaços de discussão sobre as diferentes temáticas e metodologias nos HTP, quando apoiados apenas nas palavras e na experiência do professor cursista que participou das formações. Essa observação se estende aos supervisores de ensino e demais profissionais que atuam nas secretarias de educação que

também possuem atribuições no contexto escolar (SOARES, 2017, p. 203) [P37].

Alegação reforçada por Julioti (2016, P14), ao destacar que a falha na formação do PNAIC ocorreu nesta falta de disponibilização ao Coordenador Pedagógico, mesmo sendo este o responsável direto pela Formação Continuada dos professores nas unidades escolares.

Ademais, as pesquisas de Oliveira (2017, P26), Santos (2014, P30), Santos (2015, P31) e Soares (2017, P37) afirmaram que a não participação dos Gestores escolares no PNAIC fez com que ele fosse considerado, na maioria das escolas, como um programa à parte, apresentando um descompasso entre as ações já realizadas no interior das instituições e as propostas desenvolvidas no curso, sem integrá-las no planejamento escolar. Isto resultou em prejuízos e impedimentos para que as escolas pudessem ter efetivamente assumido o compromisso do PNAIC nos seus momentos de formação e implementação de novas práticas, propostas e metodologias.

Por fim, Messora (2018, P21) ressalta que se o Coordenador Pedagógico tivesse sido incluído nas formações do PNAIC, ele teria apresentado um encaminhado muito melhor nas escolas, fazendo com que seu material formativo não tivesse sido desperdiçado e houvesse melhor articulação dos conteúdos e sequências didáticas trabalhadas com o planejamento escolar de cada instituição.

As críticas apresentadas nesta seção, possibilitaram a análise dos principais aspectos que dificultaram a participação efetiva dos sujeitos nas ações desenvolvidas no PNAIC, sobretudo em relação aos erros presentes em sua estrutura pré-determinada, que não contemplou a autonomia docente, considerando o professor um mero executor de tarefas e receitas prontas a serem “aplicadas”, colocando em um segundo plano seus saberes experienciais, suas dúvidas e necessidades. Desse modo, o Programa não atentou para os inúmeros estudos, referenciados nesta pesquisa, que reforçam a premente necessidade de se considerar os conhecimentos e as necessidades dos professores sobre sua realidade, para a formulação de ações de Formação Continuada, uma vez que é a partir delas que novos saberes podem ser construídos e que o aprendizado das crianças podem ser edificados.

Como ressalta Nóvoa (1997):

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos. É preciso conjugar a lógica da procura (definida

pelos professores e pelas escolas) com a lógica da oferta (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1997, p. 30-31).

Dessa forma, entendemos que um programa de Formação Continuada na perspectiva contemporânea deve representar um processo formativo organizado e sistemático, desenvolvendo-se em um campo mais amplo, e pautando-se na ação-reflexão-ação para contribuir com o desenvolvimento do professor e da instituição escolar. Não esquecendo que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1997).

6.2.3 Aspectos Dificultadores dos Materiais Formativos

Dando continuidade à análise dos fatores que impossibilitaram a efetividade do PNAIC, o 3º aspecto de incidência registrado em 18 dos 36 trabalhos aferidos, refere-se às fragilidades presentes no material didático e formativo do Programa, evidenciando os fatores que de alguma forma dificultaram a sistematização dos conteúdos no decorrer dos processos e das ações executadas. Nessa conjuntura, para melhor compreensão, organizamos esses aspectos no quadro demonstrativo abaixo:

Quadro 35: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos dificultadores dos Materiais Formativos do PNAIC

MATERIAIS FORMATIVOS:	
Fatores que dificultaram a sistematização dos conteúdos dos cadernos formativos do PNAIC:	Conteúdos e temas sem novidades.
	Material confuso e divergente.
	Crítica a concepção de letramento e linguagem presente nos cadernos.
	Crítica por não promover a elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados.
	Crítica por não abordar estratégias a respeito da alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem.
	Crítica por focalizar apenas conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.
	Crítica ao fato dos professores e gestores não participarem da produção e seleção dos materiais.
	Resistência dos participantes em trabalhar com jogos didáticos como recurso metodológico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Alguns dos estudos analisados (Barletta, 2016, P4; Leme, 2015, P16; Manzano, 2014, P18; Oliveira, 2017, P26; Santos, 2015, P31; Watanabe, 2015, P42), culpabilizaram o material formativo do PNAIC por apresentar carência de propostas, além de temas repetitivos e formações sem novidades para os docentes participantes, como apontado no seguinte trecho da pesquisa de Manzano (2014):

O material didático não apresenta nada de novo. Trata daquilo que já vem sendo feito pelos professores. Eles foram elaborados a partir da prática de formação de professores pelo CEEL ligado à Universidade Federal de Pernambuco. Esses cadernos foram desenvolvidos por especialistas e teóricos, sem a participação direta de professores das redes de ensino (MANZANO, 2014, p. 94) [P18].

Em seu estudo, Manzano (2014) ressaltou ainda que as professoras por ela analisadas, também foram críticas ao afirmarem que o material do Pacto não trouxe grandes novidades com relação àquilo que já vinha sendo trabalhado na rede de ensino municipal, o que evidenciou “a desconsideração e distanciamento entre a proposta dos reformadores e legisladores e a prática já existente nas DOT-P, a experiência acumulada e compartilhada pelas/os professoras/es alfabetizadoras/es nas escolas da SME/SP”. (MANZANO, 2014, p. 102)

Reforçando tais críticas, os estudos de Oliveira (2017) e Leme (2015) acentuam que:

A professora revela que não houve, no campo dos conceitos, algo avaliado por elas como “novo” e que chamasse a atenção para o inusitado. Assim, pode-se inferir que o PNAIC, de cara, causou a sensação entre as docentes de *déjà vu* (OLIVEIRA, 2017, p. 192) [P26].

[...] P3 afirma que nem mesmo com a bolsa de estudo oferecida pelo PNAIC vê sentido em fazer o curso e dá indício de que as estratégias utilizadas no curso repetem o que viu em cursos anteriores. Mesmo porque, além de ficar naquilo que já não apresenta resultado, se volta para o cotidiano de forma também repetitiva (LEME, 2015, p. 126) [P16].

Essa falta de credibilidade nas políticas públicas apresentadas também é apontada na pesquisa de Watanabe (2015), ao relatar que:

Algumas docentes justificaram que não foi apresentada nenhuma novidade, pois já haviam feito alguns cursos de alfabetização pela DRE e perceberam que não aconteceriam ganhos pedagógicos em participar desta ação (WATANABE, 2015, p. 182-183) [P42].

Nesse sentido, Barletta (2016, P4) revela que “[...] a alta rotatividade de metodologias de ensino, ditas como “novas”, “inovadoras”, muitas vezes não abarca o principal objetivo, o

foco na formação inicial e continuada dos professores e a real aprendizagem do alunado” (BARLETTA, 2016, p. 94).

Também houve críticas ao fato de o material misturar diversos conceitos e estudos tornando-se confuso e, por vezes, divergente (Leme, 2015, P16 e Santos, 2015, P31), tendo em vista que “o PNAIC trouxe uma variedade muito grande das pesquisas na área, inclusive algumas divergentes que causam estranhamentos nas formadoras da política” (LEME, 2015, p. 46).

Ainda nessa perspectiva, o estudo de Melo (2015, p. 7, P19) afirmou que, ao buscar difundir a perspectiva do letramento, o Pacto apresentou-a de forma obscura e confusa, “referenciando diferentes perspectivas teóricas como o construtivismo e a sócio-histórica, indistintamente”. Do mesmo modo, a pesquisa de Leme (2015, p. 111, P16) também reiterou que “a concepção do PNAIC, apesar de duras críticas, seria o construtivismo e o socio interacionismo, ou seja, não se pauta em métodos de alfabetização propriamente ditos”.

Resende (2015), em um tom analítico, mostra as contradições dos enunciados do programa, nos fragmentos de textos abaixo:

Os documentos do PNAIC apresentam uma concepção de alfabetização comprometida com o apagamento da linguagem, desqualificando a aprendizagem e o domínio da linguagem escrita como processo dialógico e dinâmico, capaz de promover saltos qualitativos e transformadores das funções psíquicas da criança conforme apontamentos de Vygotsky. As análises do núcleo temático – concepção de escrita – enfatizam a consciência fonológica como requisito para a alfabetização, pautando assim a escrita na codificação de fonemas em grafemas e não na aprendizagem da palavra sócio-histórica, de enunciados, com sentidos construídos nas relações interdiscursivas no contexto de sala de aula em contínuo movimento dialógico da linguagem humana (RESENDE, 2015, p. 8) [P29].

Além do mais, adverte que

[...] o professor/alfabetizador – sujeito/objeto do Programa, ao ‘receber’ a formação continuada, de acordo com o ano de atuação, além de ter uma menor possibilidade de apreender a ‘totalidade’ proposta pelo curso, depara-se com elementos e pressupostos da área de linguística, dispostos nos Cadernos de uma maneira fluida, o que pode ofuscar o entendimento de qual é a concepção de língua e linguagem que sustenta a proposta de alfabetização do curso de formação (RESENDE, 2015, p. 157) [P29].

Em relação a essa afirmação trazida por Resende (2015), sobre o papel desempenhado pelo professor alfabetizador, Ramos (2017) também afirma que:

[...] os materiais acolhidos nesse programa têm sua base nas mesmas referências teóricas e metodológicas da política sobre alfabetização que se tem

adotado na formação de professores. Esses materiais assumidos pelas Secretarias municipais e estaduais nem sempre auxiliam o trabalho do professor, o que acaba por deslegitimar o saber do professor frente às demandas do processo de alfabetização (RAMOS, 2017, p. 82) [P28].

Os trabalhos analisados também forneceram dados referentes às diversas fragilidades relacionadas à valorização de alguns conceitos em detrimento de outros, como, por exemplo, o fato de os materiais não promoverem a elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados (OLIVEIRA, 2017, P26), além de não abordarem temáticas sobre trabalhos e estratégias para o avanço dos alunos com dificuldades de aprendizagem (SANTOS, 2015, P31).

Por focalizarem, tanto nos cadernos quanto nos encontros de formação, apenas conteúdos referentes à alfabetização na Língua Portuguesa e Matemática, os materiais do PNAIC acabaram negligenciando as outras áreas de conhecimento (MESSORA, 2018, P21 e SILVA, 2017, P36). Assim, segundo entrevista realizada com uma professora na pesquisa de Messoria (2018, p. 112) faltou “continuidade para todas as disciplinas, pois fiz de Português e de Matemática (sic), mas senti falta, como por exemplo, em Ciências, Geografia e História” (sic), explicitando suas lacunas formativas provenientes da Formação Inicial.

É importante destacar que críticas também foram identificadas nos estudos em relação aos materiais didáticos presentes nas caixas de jogos, referentes principalmente ao ensino de matemática, alegando-se que:

As escolas onde esta pesquisa foi realizada receberam a Caixa de jogos do PNAIC, cujo objetivo principal é melhorar o desempenho dos alunos e contribuir com o trabalho docente em sala de aula. Entretanto, nem todos os professores conhecem o conteúdo dessa caixa, apesar de saberem da sua existência em sua unidade escolar (LOPES, 2018, p. 75) [P17].

Nessa mesma pesquisa, Lopes (2018, p. 66) traz dados que apontam que, em relação a utilização em sala de aula, apenas 53% dos professores participantes do PNAIC entrevistados declararam fazer uso desse material, principalmente com a finalidade pedagógica. Sendo assim:

[...] 47% dos docentes assumiram não utilizar a Caixa de jogos por diversos motivos, como, por exemplo, “inacessibilidade ao material”, “utilizo outros recursos sobre os quais tenho maior domínio”, “não uso pela quantidade incompatível com o número de alunos”, “não consigo fazer o uso, pois minha turma é agitada e indisciplinada” (LOPES, 2018, p. 66) [P17].

Apresentando dados semelhantes, o estudo de Francischetti (2016) afirmou:

Nota-se pelos relatos que há certa resistência por parte dessas professoras em trabalharem com jogos didáticos como recurso metodológico. Alegações

como perda de tempo, indisciplina da turma ou maior exigência do professor, apontam indícios de que, mesmo reconhecendo a intencionalidade pedagógica por trás dos jogos matemáticos, na prática seus saberes experienciais ainda não estão totalmente transformados, pois para fazer uso de materiais manipuláveis nas aulas de matemática, o professor deve ter clareza das possibilidades e dos limites desses recursos didáticos (FRANCISCHETTI, 2016, p. 115) [P9].

O trabalho de Leme (2015, p. 141, P16) registra também a resistência dos professores em utilizarem os jogos, “o que poderia se caracterizar como desperdício de recursos”. Soares (2017, P37) justifica tal resistência no fato de os professores e gestores não terem participado da seleção e produção desses materiais:

É tangível a percepção de que as obras escolhidas para compor o acervo do PNBE e a “Caixa do PNAIC” são produzidas para a clientela escolar (crianças e jovens), para consumo escolar ou mediado pela escola. Portanto, professores e gestores que atuam no “chão da escola” deveriam ter uma participação maior na produção e implementação de políticas como essas, com vistas a um envolvimento maior desses profissionais visando à apropriação e efetivação das mesmas (SOARES, 2017, p. 190) [P37].

Nessa mesma linha argumentativa sobre o acervo enviado às escolas, Leme (2015, Pesquisa 16) conclui que:

[...] não há como negar a importância desse material para a prática em sala de aula e desenvolvimento leitor das crianças. No entanto, não são títulos escolhidos pelas professoras, são selecionados pela própria política pública, o que pode desconsiderar as especificidades da comunidade escolar beneficiada (LEME, 2015, p. 110) [P16].

Em síntese, percebe-se que os materiais formativos do PNAIC não levaram em conta as especificidades locais de trabalho docente e foram elaborados com uma predominância de práticas baseadas em concepções mecanicistas e utilitaristas, distanciando-se da promoção da autonomia e reflexão docente e aproximando-se de práticas “prescritivas”, também verificáveis nos programas que o antecederam, contudo, fundamentalmente, contrárias aos consensos proeminentes nos estudos atuais sobre Formação em Serviço.

6.2.4 Aspectos Dificultadores da Aplicabilidade da Formação no PNAIC

Ainda em relação aos aspectos dificultadores do PNAIC, as pesquisas apresentaram pontos referentes à impossibilidade da aplicação prática da formação recebida, o que inviabilizou em grande medida a efetividade das ações desenvolvidas posteriormente em sala de aula e o suprimento das lacunas formativas dos participantes.

No quadro demonstrativo a seguir, elaborado a partir da análise dos dados cotejados em 15 da somatória dos trabalhos analisados, há o registro das críticas recorrentes ao instrumentalismo da prática docente, por meio das técnicas preditivas, e ao fato do PNAIC não propiciar adequadamente os processos desencadeadores das mudanças pretendidas no ensino e na aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

Quadro 36: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos dificultadores das formações do PNAIC

APLICABILIDADE PRÁTICA	
Aspectos relacionados ao caráter tecnicista das formações realizadas e que dificultaram a efetividade da prática docente nas salas de aula:	Crítica devido ao cariz instrumental da prática através de treinamento e “receitas” prontas.
	Crítica ao fato de o PNAIC não ter promovido nos participantes as mudanças ambicionadas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

As unidades de significado descritas no quadro acima, fruto de uma análise de recorrência de registros em todo material presente nos trabalhos, indicam que os programas e políticas de formação destinados aos professores não atentam para os condicionantes presentes no âmbito da cultura escolar na qual os participantes estão inseridos. Essa inobservância resulta em ações formativas que não permitem a aplicabilidade no ambiente da sala de aula, ou seja, elas não provocam mudanças nas práticas docentes e, por sua vez, não influenciam aspectos necessários às reflexões sobre o trabalho dos professores.

Dessa forma, alguns dos estudos investigados (Barbosa, 2017, P3; Julioti, 2016, P14; Lacalendola, 2017, P15; Melo, 2015, P19; Resende, 2015, P29; Santos, 2014, P30; Silva, 2017, P36 e Soares, 2017, P37), identificaram dificuldades relacionadas ao caráter tecnicista das formações realizadas durante o Pacto, que dificultaram a efetividade da prática docente nas salas de aula, fazendo com que suas ações não tenham surtido os efeitos prenunciados, por não ter conseguido atingir o cerne de sua principal perspectiva para o desenvolvimento profissional docente. Isto reforça o consenso de que essa forma de “treinamento”, efetivada de maneira prescritiva, tão comum nas ações formativas realizadas, encontra-se pautada em uma concepção ultrapassada, que considera o professor mero executor de tarefas e receitas prontas, o que, obviamente, não contribui para mudanças efetivas e duradouras em sua prática educativa.

Assim sendo, de acordo com o estudo de Resende (2015, p. 15, P29), essa “concepção de formação continuada desenhada no PNAIC, segue uma lógica merecedora de um olhar atento

e problematizador”. Levando em consideração que, segundo Silva (2017, p. 75, P36), a formação recebida por meio do Programa não se consolidou nas atividades dos professores participantes, porque “condicionava a prática em sala de aula com procedimentos ligados à técnica, provocando o esvaziamento da função docente e do caráter como profissional intelectual”.

Santos (2014, p. 68, P30) também reforça que esse modo de desenvolvimento das ações formativas “acaba por tolher a criatividade dos professores, uma vez que oferece sequências didáticas prontas para a aplicação”.

Esse cariz demasiadamente instrumental da prática docente, desenvolvido no curso, também foi analisado no estudo de Julioti (2016), ao considerar que:

Embora os participantes situem positivamente a formação oferecida pelo PNAIC, para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que estes entram em contato com teorias de grande valia para a escola e para si, enquanto profissional, sentem dificuldade em significá-la no seu cotidiano de sala de aula. Este fato se dá pelo modelo aplicacionista que têm da formação continuada, ou seja, aquela que atende somente as questões práticas de sala de aula e que ocorrem, de fora para dentro, evidenciando um modelo disciplinar do conhecimento (JULIOTI, 2016, p. 111) [P14].

Crítica semelhante é tecida na pesquisa de Soares (2017) ao afirmar que, no PNAIC:

Ainda que, entre seus princípios norteadores, sejam elencados a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a socialização, a colaboração e o engajamento, o programa privilegia o formato “formação e treino profissional” [...] Evidencia-se, como em outros programas, que há um choque conceitual entre os princípios adotados, o desenho do curso e sua estruturação (SOARES, 2017, p. 196) [P37].

O trabalho de Guimarães (2017, p. 69, P11) também aborda essa questão referente ao caráter técnico-instrumental do Programa, ao elencar em sua pesquisa os inúmeros modelos de avaliações, receitas e atividades prontas presentes nos materiais, concluindo, assim, que o problema principal situa-se no cerne de uma concepção que “desconsidera a capacidade docente de elaboração de sequências didáticas para serem realizadas com seus alunos”.

Barbosa (2017, P3) aponta, nesse sentido, para a lacuna que norteia o Pacto, por meio da observação de uma participante que desenvolveu a atividade proposta de forma fidedigna, sem fornecer àquela atividade nenhuma característica própria ou experienciada ao longo de sua carreira docente.

Nessa mesma perspectiva de precarização da formação docente, o estudo de Gutierrez (2017, p. 70, P12) afirma que “a prática de realizar cursos restritos a aspectos práticos e

metodológicos com materiais didáticos estruturados partem de uma concepção que vê na figura do professor alfabetizador um profissional mal formado e desqualificado”.

De modo geral, as pesquisas, objeto deste trabalho, mostram que o PNAIC não refletiu em mudanças significativas para a prática docente, tendo em vista que:

Conclui-se que a formação continuada oferecida pelo PNAIC não tem nada de crítica e reflexiva, configurando-se muito mais como um meio de formar tecnicamente o alfabetizador para seguir as prescrições estatais, bem como utilizar os recursos por ele disponibilizados ou pior, por responsabilizar-se por atingir metas e índices impostos, financiar a educação pública brasileira com recursos próprios ou advindos da comunidade (MELO, 2015, p. 198) [P19].

Prosseguindo em suas análises, Melo (2015) também ressalta importantes concepções relacionadas ao curso:

A formação docente pretendida pelo PNAIC visa o aperfeiçoamento técnico, ou seja, sua intenção é formar um professor executor de determinações governamentais, tecnicamente eficiente e politicamente inofensivo que conheça e utilize segundo prescrições superiores os materiais disponibilizados pelo MEC, bem como se responsabilize por atingir os índices educacionais impostos pelas avaliações externas que se amplificaram, incluindo as crianças do ciclo de alfabetização (MELO, 2015, p. 7) [P19].

As pesquisas analisadas apresentam, ainda, alguns conteúdos e práticas consideradas irrelevantes no desenvolvimento do PNAIC, não contribuindo para a prática pedagógica, por apresentarem, além do aspecto tecnicista já abordado, uma proposta distante da realidade local das instituições escolares (Manzano, 2014, P18). Isso torna a aplicabilidade do curso inviável, como salientado no fragmento do estudo realizado por Barros (2017):

Nas duas escolas pesquisadas pudemos constatar que não houve mudança significativa nos tempos e espaços de aprendizagem a partir da implementação do PNAIC. De modo geral, a organização das rotinas escolares sofreu poucas alterações e a escola que apresenta projetos diferenciados já o fazia antes do Pacto, com o intuito de atender às demandas internas das unidades. Na fala dos professores pesquisados, a metodologia de ensino exerceu pouca influência e não chegou a determinar se a alfabetização ocorreria ou não. Muitos professores relataram que faziam uso da metodologia que “funcionava” para a turma, independente se esta tivesse sido trabalhada em programas de formação externos ou não (BARROS, 2017, p. 99) [P5].

De acordo com o estudo de Julioti (2016):

A participação no PNAIC oportunizou uma reflexão mais aprofundada das questões de leitura e escrita, mas isto não garantiu de maneira direta mudanças na prática dos professores. Podemos constatar que cursos sistemáticos de

formação continuada não modificam, substancialmente concepções, atitudes e práticas de professoras na sala de aula (JULIOTI, 2016, p. 110) [P14].

Por esses dados, infere-se que o PNAIC não se mostrou capaz de promover nos participantes as mudanças e melhorias ambicionadas, pois:

No tocante aos professores, o silêncio de uma escola, cujos docentes se recusaram a responder os questionários por não desejarem que suas impressões sobre o PNAIC fossem divulgadas, principalmente que não chegassem à SME, e algumas críticas tecidas pelos professores que preencheram o documento enviado à unidade, bem como outros instrumentos de coleta de dados utilizados, permitem concluir que o PNAIC não representou mudança significativa de concepção de trabalho com a língua (OLIVEIRA, 2017, p. 10) [P26].

Quanto mais estudos se desenvolvem sobre a formação profissional, mais se compreende que a formação está intrinsecamente ligada a vários condicionantes. Ela por si só, guarda pouco potencial para mudanças necessárias, por isso a formação proposta não deve projetar-se em ambições inatingíveis, como foi o caso do programa que está em pauta neste trabalho.

Nessa perspectiva, Leme (2015, p. 139, P16) reforça em sua pesquisa que apesar das docentes participantes “afirmarem que todo curso contribui de alguma forma, o PNAIC não chegou a atingir suas expectativas, não representando avanço no desenvolvimento profissional docente”.

Barros (2017, P5) também mostra dados relevantes a respeito dos poucos avanços oriundos do PNAIC, por meio do excerto da entrevista realizada com uma representante da Diretora Regional de Ensino do município investigado:

*“Não gostaria de apresentar uma visão simplista e nem pessimista. No entanto, vejo poucas mudanças. Infelizmente ainda tratamos de ações individualizadas, por isso fica difícil responder. Escolas, equipes gestoras e professores que já se importavam com o seu fazer, com a função social da escola encontraram no Programa mais uma oportunidade de reflexão e ressignificação da prática. Enquanto outras equipes avançaram pouco ou quase nada na tríade ação, reflexão, ação. Por esse motivo, não sei se poderíamos creditar algumas mudanças ao Programa, **pois ele conseguiu mobilizar aqueles que já tinham disposição para avançar**. Principalmente as equipes gestoras e supervisão escolar caminharam pouco ou quase nada nesta discussão. As ações de destaque ainda são ações solitárias, principalmente de professores resistentes e apaixonados. Compromisso das equipes gestoras e supervisão escolar, o professor ainda é um trabalhador solitário”* (Entrevista com representante da DRE/CS, Gestão Haddad, 2017) (BARROS, 2017, p. 119, grifos da autora) [P5].

Portanto, como já dito em seção específica sobre os aspectos facilitadores de aplicabilidade do PNAIC, constata-se que os professores que tiveram suas práticas alteradas em decorrência da participação do Programa, foram aqueles que, segundo as pesquisas analisadas, já tinham práticas engajadas no cotidiano da escola, e conseqüentemente, já apresentavam uma predisposição para o desenvolvimento das ações formativas, sendo esse o fator que consideramos ter sido o mais determinante para a efetividade – ou não - das práticas formativas realizadas.

Assim, conclui-se nesta seção, que o processo formativo propiciado aos professores durante o PNAIC, por si só, não foi capaz de atingir e alterar significativamente as persistentes práticas de seus participantes, nem os aspectos perceptíveis às suas reflexões.

6.2.5 Aspectos Dificultadores dos Formadores

No montante dos levantamentos realizados, identificou-se em 14 dos 36 trabalhos, alguns aspectos vistos como dificultadores na ação dos Formadores ao longo dos encontros estabelecidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, especialmente em relação ao modelo formativo “em cascata”, relacionado à falta de preparo do formador, como mostrado no quadro 36.

Quadro 37: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos dificultadores dos Formadores do PNAIC

FORMADORES:	
Aspectos dificultadores relacionados aos Formadores nos encontros do PNAIC:	Crítica ao modelo formativo “em cascata” assumido pelos formadores.
	Crítica ao despreparo do formador.
	Crítica ao fato de o formador não estabelecer diálogo com os participantes.
	Crítica ao fato de o formador reinterpretar o material do PNAIC a partir de suas próprias concepções.
Aspectos dificultadores relacionados aos Formadores nas escolas:	Crítica ao fato de os Coordenadores Pedagógicos, enquanto formadores das escolas, não favorecerem a continuidade das ações formativas nas instituições escolares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

No que concerne à categoria dos pontos inviabilizadores relacionados aos Formadores e Orientadores de Estudos do PNAIC, a principal crítica recaiu sobre o modelo de processo formativo “em cascata”, esclarecendo-se que, de acordo com os documentos orientadores do Programa:

A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo Pacto se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas devem se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas salas de aula (BRASIL, 2014, p.11).

Desse modo, seguindo modelos de programas de Formação Continuada contemporâneos, a proposta do PNAIC, como já dito em seção específica sobre o Programa (seção 4), caracterizou-se pela adoção de um modelo “em cascata”, “no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202).

Sobre esse modelo formativo, Kramer (2001), ressalta que os fatores determinantes do fracasso desse “efeito multiplicador”, são as distorções, simplificações e fragmentações dos discursos dos agentes no decorrer do processo de capacitação.

Igualmente, as pesquisas de Barbosa (2017, P3), Leme (2015, P16), Resende (2015, P29), Soares (2017, P37), entre outras analisadas neste estudo, asseguram que esse modelo “em cascata” de “formação de formadores”, comumente observável na contemporaneidade, apresenta fragilidades passíveis de uma análise criteriosa, tendo em vista que “embora permita o envolvimento de um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, sua efetividade no tocante à difusão de fundamentos para uma mudança profunda não se verifica de forma expressiva” (SOARES, 2017, p. 114).

A propósito, a pesquisa de Leme (2015) salienta que esse aspecto deve ser revisto na implantação de novos Programas, considerando-se:

[...] a questão dos filtros pelos quais passam a proposta até chegar ao aluno de fato, personificados na coordenação da instituição de ensino superior, formadores de formadores e, principalmente, nos orientadores de estudo/formadores de professores e os próprios professores. Fica claro que as diversas instâncias pelas quais a formação passou e os interesses envolvidos deturparam a proposta formativa, potencializaram as lacunas existentes nos cadernos de formação docente e se distanciaram da proposta inicial. (LEME, 2015, p. 7) [P16].

Ainda segundo Leme (2015, p. 7), no contexto de implementação observado, assegura-se que a concretização da formação oferecida pela proposta formativa do PNAIC tornou-se

“infrutífera para garantir o desenvolvimento profissional docente e não amenizou as difíceis condições de trabalho e da realidade da comunidade escolar”.

Julgando pela pesquisa de Barbosa (2017, p. 73-74, P3), outro erro desse modelo situa-se na constatação de que “os professores recebem muita informação e dispõem de pouco tempo para reflexão e para a tarefa de socializar com outros o que foi aprendido, o que demonstra uma perspectiva tecnicista de ensino”.

Algumas pesquisas identificaram também um despreparo do formador para o prosseguimento do processo formativo ao qual foi designado, fato que revelou um problema de bastante relevância para este quesito do efeito cascata, qual seja: o da seleção criteriosa dos formadores participantes locais (Barbosa, 2017, P3; Francischetti, 2016, P9; Manzano, 2014, P18; Resende, 2015, P29; Santos, 2015, P32 e Santos, 2017, P35).

Em outras palavras, alguns locais contaram com bons formadores, enquanto em outros locais não se deu o mesmo fato, evidenciando que a estrutura organizacional do PNAIC não garantiu bons formadores em todos os contextos nos quais suas ações formativas foram realizadas, uma vez que os critérios adotados para a seleção dos formadores e orientadores de estudos variaram em cada localidade, como ressaltado na pesquisa de Barbosa (2017):

Na escolha dos OEs, muitos municípios não deram preferência para professores que estivessem em sala de aula; para alguns, o critério adotado foi o de que os docentes não estivessem em sala de aula, sob o pretexto de que isso iria prejudicar as escolas e os alunos em geral, pois precisavam se afastar mensalmente, por um período de três dias, para as formações, o que contrariou as orientações do programa (BARBOSA, 2017, p. 80, 81) [P3].

Desse modo, muitos formadores apresentaram despreparo para a função, como constatado no fragmento extraído do estudo de Resende (2015):

[...] presenciei vários orientadores de estudo apresentando apreensões conceituais de temas discutidos nos Cadernos de Formação, sem reflexão crítica e, em diversos momentos, com apropriações equivocadas. Nessas ocasiões, as formadoras buscavam retomar a discussão teórica para balizar esses entendimentos inapropriados (RESENDE, 2015, p. 20) [P29].

Nessa mesma perspectiva de despreparo dos formadores, os estudos de Barbosa (2017, P3) e Oliveira (2017, P26), demonstraram falhas constatáveis no processo de mediação da formação, o que diminuiu consideravelmente o alcance do PNAIC como política de Formação Continuada docente, principalmente no que se refere “a falta de acompanhamento ou de respaldo por parte dos orientadores de estudo, que não conseguiam responder às dúvidas que as professoras apresentavam ou levavam para discussão” (OLIVEIRA, 2017, p. 193).

Assim, ficou evidente nos trabalhos analisados (Barbosa, 2017, P3; Oliveira, 2017, P26; Santos, 2015, P32; Santos, 2017, P35 e Silva, 2017, P36), a fragilidade do Programa devido à postura do formador na condução do curso, seja por desenvolvê-lo de maneira cansativa e em monólogo, sem considerar a oitiva dos participantes; seja pela ausência de espaço articulado e permanente para a ampliação das discussões e trocas de saberes entre o grupo.

Nesse sentido, a pesquisa de Oliveira, (2017, P26) adverte que os princípios defendidos nos documentos norteadores do PNAIC, que incentivam a troca de saberes entre os pares, à medida que chegaram efetivamente na prática dos encontros, sofreram reinterpretações, pois o que realmente prevaleceu nesses momentos foi “a voz e o direcionamento dos especialistas, mesmo que no contato direto com os professores alfabetizadores esse papel tenha sido desempenhado por um igual (outro professor, coordenador pedagógico da rede/escola)” (OLIVEIRA, 2017, p. 101).

O estudo de Santos (2017, P35) também corroborou essa afirmação, ao verificar que o formador analisado reinterpretou o material do PNAIC a partir de suas próprias concepções, uma vez que cabe a ele “selecionar as ações consideradas adequadas, ou seja, as concepções presentes nos documentos oficiais nem sempre (ou quase nunca) se traduzem em práticas na sala de aula” (SANTOS, 2017, p. 219).

Ainda no que diz respeito aos aspectos dificultadores relacionados aos Formadores do PNAIC, algumas pesquisas (Barros, 2017, P5; Menarhini, 2017, P20; Oliveira, 2017, P26 e Santos, 2015, P33) evidenciaram questões lacunares de desenvolvimento do Programa devido ao fato de os Coordenadores Pedagógicos, considerados formadores nas escolas, não cumprirem com tal função, por não darem continuidade às ações e reflexões formativas em serviço, e não terem participado até 2016 das formações do Programa, como apontado na seção anterior.

Assim sendo, as pesquisas afirmam que:

[...] muitos coordenadores pedagógicos, em diferentes escolas, não acolheram esses novos conhecimentos, integrando-os aos momentos de discussão com o grupo de professores, num contexto de conhecimento colaborativo, cooperativo. Muitos professores ainda não obtiveram o espaço necessário, nas reuniões de coordenação, e nem sequer foram convidados a compartilhar com seus colegas os conhecimentos e práticas construídos ao longo da formação (SANTOS, 2015, p. 79) [P33].

Santos (2015) por meio de um fragmento da entrevista realizada na pesquisa com uma das professoras participantes do PNAIC, mostra que:

[...] “o coordenador pedagógico não se preocupou em aproveitar a formação que recebi no PNAIC para o coletivo dos professores, no interior da escola. Ao contrário, o PNAIC como uma política pública de formação deve ser incluído no Plano Político Pedagógico da escola, a fim de assegurar o cumprimento e o aproveitamento da formação continuada oferecida em primeira instância pelo Governo Federal e, depois, pelos Estados e Municípios aos professores alfabetizadores” (SANTOS, 2015, p. 80, grifo do autor) [P33].

O trabalho de Santos (2015) ratifica ainda o papel que deveria ser assumido pelo Coordenador Pedagógico de cada instituição, com o objetivo de promover a socialização dos conhecimentos refletidos no curso com todo o corpo docente, afirmando que:

O coordenador pedagógico deve solicitar, ao professor que participou de uma formação externa à escola, que socialize os conhecimentos construídos no curso, de forma a garantir que eles estejam disponíveis para os demais professores da escola. No entanto, há uma distância entre a formação continuada externa à escola e a formação continuada dentro da escola. Ambas deveriam ser orientadoras de boas práticas de aprendizagem. O curso de formação, em qualquer situação, não deve ser um curso para si, mas para o espaço formativo da escola, com vistas à formação para a qualidade da educação. O objetivo deve ser compartilhar o que é aprendido na formação, a fim de qualificar a educação da escola e não apenas o trabalho individual (SANTOS, 2015, p. 80) [P33].

Esse descompasso constatável entre a formação vivenciada no PNAIC, a socialização dos conhecimentos no interior das escolas e a desarticulação com o projeto formativo das unidades escolares, também esteve presente no estudo de Oliveira (2017, P26), por meio da seguinte afirmação: “não houve integração entre as ações formativas do PNAIC e as desenvolvidas pelas unidades escolares, uma vez que as atividades do Pacto não estavam integradas às discussões coletivas das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) (OLIVEIRA, 2017, p. 10).

Portanto, a articulação da proposta formativa não foi consolidada nas escolas, assim como, as discussões empreendidas no âmbito de desenvolvimento do PNAIC não foram tomadas pelo corpo docente e ressignificadas, devido ao fato de a Gestão não ter se apropriado dos princípios do Programa. Conforme trecho de um dos estudos analisados:

Se a equipe gestora da escola não está envolvida para realizar a formação em serviço e a orientação dos professores como isso acontece dentro da escola? Quem seria esse ‘multiplicador’? Sem envolver os coordenadores pedagógicos, que tem o papel de formação de professores no processo, isso fica impossível (BARROS, 2017, p. 125) [P5].

Por tudo isso, “a impressão que se tem é que as ideias fomentadas pelo Pacto ficaram restritas aos encontros, eram coisas do PNAIC e não preocupações da escola” (OLIVEIRA, 2017, p. 136, P26).

Esses dados e análises nos fazem refletir sobre a responsabilidade que deve ser assumida pelos formadores no âmbito de práticas de Formação Continuada em Serviço, enquanto profissionais responsáveis pelo desempenho dos encontros formativos com os professores participantes, e que por assumirem essa função, tem o papel decisivo na efetividade – ou não – das ações realizadas no curso, como detalhado no tópico a seguir.

6.2.6 Aspectos Dificultadores de Formação do Curso

Dos 36 trabalhos selecionados e analisados nesta seção, 11 apontaram fragilidades ocorridas durante os encontros formativos com os professores participantes do PNAIC. Tais pesquisas enfatizaram o tratamento superficial e empobrecido dos conteúdos devido ao aligeiramento do curso em muitas localidades e, ainda, questões referentes a contradições entre o proposto nos documentos oficiais e o realizado nas reuniões. Ademais, críticas também foram tecidas em relação à precária infraestrutura dos locais nos quais os momentos formativos foram realizados.

Quadro 38: Síntese das unidades de registro referentes aos aspectos dificultadores do Curso PNAIC

CURSO:	
Fatores dificultadores dos encontros enquanto espaço destinado a formação docente	
Aspectos falhos ocorridos durante os encontros:	Crítica ao tratamento superficial dos conteúdos, não sendo capazes de fomentar reflexões teóricas aprofundadas, devido ao aligeiramento do curso.
	Contradições entre a proposta formativa do material e o que se efetivou durante os encontros.
	Crítica à precária infraestrutura no local de realização dos encontros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Em relação aos encontros formativos do PNAIC, os dados se repetiram na identificação de erros presentes em sua estrutura e, principalmente, referentes ao aligeiramento do curso e seus prejuízos para a formação dos professores. Dessa forma, os estudos levantados apontaram que o tempo destinado aos encontros presenciais não permitiu que o material fosse estudado a

fundo e, conseqüentemente, não se mostrou capaz de incitar uma acentuada reflexão teórica por parte dos formadores e professores participantes.

Portanto, de acordo com eles, o Programa trouxe apenas uma abordagem muito superficial dos temas, devido ao pouco tempo destinado ao estudo e à grande quantidade de conteúdos contemplados nos cadernos (Araújo, 2016, P1; Barbosa, 2017, P2; Barbosa, 2017, P3; Julioti, 2016, P14; Leme, 2015, P16; Messoria, 2018, P21; Oliveira, 2017, P26; Pereira, 2016, P27; Santos, 2015, P32; Santos, 2015, P33 e Ventura, 2016, P41).

Em relação à essas críticas, Pereira (2016), ressalta que são legítimas devido a um conjunto de dificuldades que retardaram o início do curso e, por consequência:

[...] as formações aconteceram de modo atropelado, o que ocasionou uma formação pragmática onde os conceitos matemáticos, [...] não foram devidamente desenvolvidos. Neste cenário, a universidade e seus formadores, bem como, os orientadores e os professores alfabetizadores ficaram refém da situação, não tendo alternativa que não adaptar-se à situação (PEREIRA, 2016, p. 16) [P27].

Seguindo essas mesmas afirmações, Barbosa (2017, P2) e Messoria (2018, P21) afirmam que o aligeiramento deixou lacunas na formação, e esteve associado diretamente ao tempo de duração do curso, com encontros condensados e corridos, muitas vezes aos sábados. Como salienta “Em 2017, mais uma vez o PNAIC foi trabalhado de maneira fragmentada, corrida, no último bimestre do ano, nos momentos de horário coletivo, nas escolas, com pouco espaço para a reflexão e planejamento” (MESSORA, 2018, p. 195).

Messoria (2018) ainda reitera o fato de que:

Certamente que o material do programa foi desenvolvido por estudiosos da área, mas a crítica aqui está no fato de a formação não prever espaços de discussões teóricas, não dando ao professor a oportunidade de embasar sua prática em teorias, o que tornaria sua formação mais completa (MESSORA, 2018, p. 127) [P21].

Aspecto reforçado por Pereira (2016), ao observar em sua pesquisa, que alguns conceitos não foram devidamente ampliados e aprofundados, limitando-os à leitura corrida seguida de pequenos comentários. Uma vez que:

[...] a metodologia do trabalho dos formadores do PNAIC, dadas às circunstâncias descritas, privilegiou mais as formas empírico-quantitativas dos conteúdos matemáticos demandados, via imediato cumprimento de atividades em detrimento da apropriação teórica destes conteúdos em suas formas mais complexas sistematizadas. Este fato é observável no modo em que os conteúdos foram trabalhados, a saber, leitura corrida dos textos sem discussões teórico-conceituais, seguida de atividades, que também foram

feitas em partes, já que o tempo não permitia que se trabalhassem todas as atividades propostas. (PEREIRA, 2016, p. 19) [P27].

Os dados revelam fragilidades na transposição da proposta, tanto no que diz respeito ao contexto central quanto às especificidades locais, revelando contradições entre a proposta formativa do Programa e o que se efetivou na prática das reuniões (Barbosa, 2017, P2; Leme, 2015, P16; Oliveira, 2017, P26; Santos, 2015, P33 e Ventura, 2016, P41). Nesse sentido, Barbosa (2017, p. 80) afirma que “houve um distanciamento entre o discurso do programa e a sua real implementação nos municípios”, tendo em vista que, “muitas articulações necessárias não aconteceram de fato, ficando somente no discurso”.

Por sua vez, Oliveira (2017) apontou como fragilidade a falta de socialização de práticas e trocas, evidenciando que, a comunicação entre os participantes, potencializadora de aprendizagens entre os pares, não foi garantida.

Para finalizar, as pesquisas apresentaram questões referentes ao local no qual as formações foram realizadas, frisando, nas entrevistas com os participantes, suas avaliações negativas correspondentes à precária infraestrutura do espaço de realização do PNAIC nos municípios investigados (Araújo, 2016, P1 e Julioti, 2016, P14).

Assim, conclui-se a análise dos principais aspectos que foram considerados inviabilizadores do processo formativo do PNAIC, de acordo com as pesquisas analisadas. Procurou-se evidenciar as limitações do Programa tomando por base os diversos pontos sobre os quais se assentou, trazendo os resultados de pesquisas feitas que o tiveram por objeto. Atribuiu-se como falha principal o fato de o Programa não considerar o contexto local dos professores para o planejamento e formulação de suas ações e, por conseguinte, não envolver os docentes no papel central de pesquisadores e inventores de novas possibilidades pedagógicas. Logo, faz-se urgente reivindicar dos futuros Programas, a concepção de um posicionamento dos docentes enquanto profissionais que pensam e não apenas executam, em busca de formas mais efetivas de desenvolvimento profissional. E é nesse sentido, que as considerações finais serão traçadas na seção a seguir.

7. CONCLUSÕES:

Os Limites e Alcances do PNAIC em contexto de Formação Continuada de Professores

Este trabalho pretendeu oferecer contribuições para a compreensão dos efeitos da Formação Continuada de professores, oferecidos por programas abrangentes, sob responsabilidade dos sistemas educacionais. Para isso, tomou-se como estudo de caso o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867 de 2012, com foco nas práticas de Formação Docente, eixo central do Programa. Para tanto, foram analisadas as possibilidades e as dificuldades efetivas de formação para os professores em exercício em um programa deste porte, na perspectiva de se buscar possíveis indícios de ações que resultem em iniciativas futuras promissoras de formação docente.

Levando-se em conta os registros, as análises e as reflexões realizadas ao longo deste estudo, permite-se inferir a existência de elementos para o êxito ou o fracasso de práticas formativas que almejem o desenvolvimento profissional do professor, reconhecendo-se que as conclusões apresentadas aqui, não esgotam as possibilidades de estudo de uma política educacional tão abrangente e complexa quanto o Pacto.

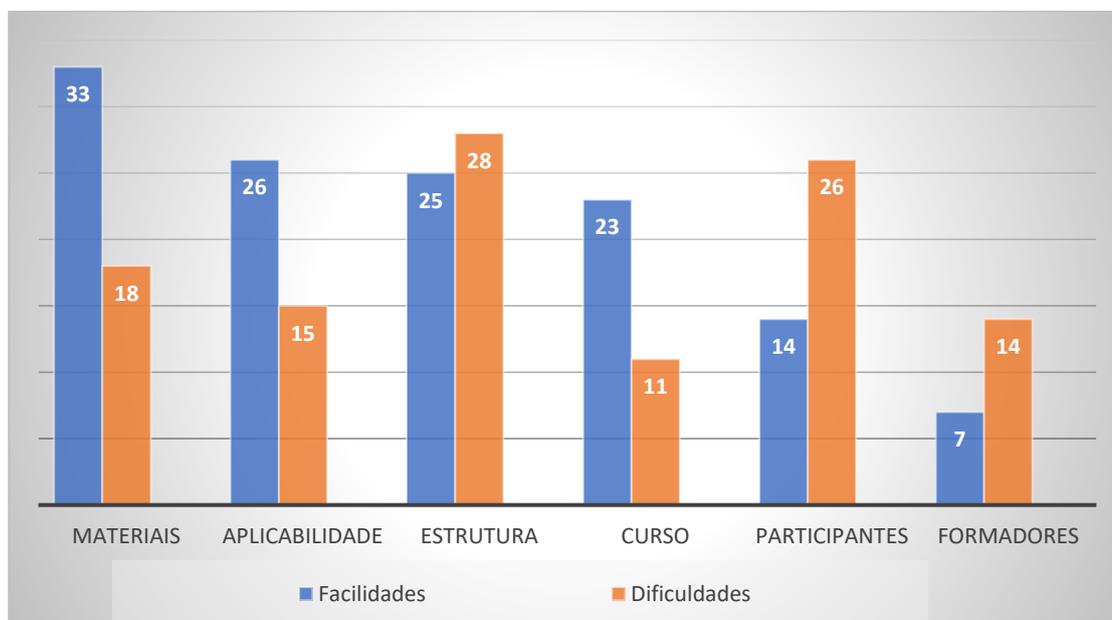
Desse modo, é necessário salientar que os resultados da revisão sistemática sobre os impactos do PNAIC, enquadrados no escopo das **42** pesquisas analisadas neste estudo, apesar de referirem-se ao mesmo Programa, apresentaram percepções tanto positivas quanto negativas, com base na realidade a qual se dispuseram a problematizar. Sendo assim, assumiu-se nesta pesquisa o compromisso de considerar cada registro para a composição de suas categorias e subcategorias de análise, para que o resultado final pudesse se apresentar fidedigno e significativo para o diagnóstico de um Programa tão abrangente.

Nessa perspectiva, em **39** dos 42 estudos selecionados, detectou-se fatores facilitadores de implementação do Programa. Estudos que demonstraram os esforços empreendidos pelo PNAIC para que se mostrasse de caráter inédito, com metodologias inovadoras e base teórica sustentada na prática da reflexividade, da constituição da identidade profissional docente, da socialização, do engajamento e da colaboração.

Contudo, informações obtidas em **36** estudos, evidenciaram diversos aspectos considerados dificultadores no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de boas práticas de Formação Continuada no Programa. Aspectos relacionados, principalmente, ao fato de que, embora tenha sido lançado como uma proposta inédita, seu desenvolvimento sustentou-se nos mesmos moldes de programas anteriores, recaindo, inclusive, sobre os mesmos erros estruturais de execução.

Ao compararmos os aspectos que facilitaram e dificultaram a consecução das práticas e o alcance dos objetivos do Programa, temos o que se mostra no gráfico 10.

Gráfico 10: Comparativo das unidades de registro dos Aspectos Facilitadores e Dificultadores do PNAIC:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2019).

Dessa maneira, pelo aspecto geral dos resultados comparados é permitido considerar que o PNAIC teve um pouco mais aspectos facilitadores do que dificultadores, nas dimensões analisadas. E este trabalho procurou mostrar, através dos documentos do governo federal, que a organização dele foi engenhosa e seus objetivos os mais bem intencionados possíveis, além de expor uma concepção de Formação Continuada bem atualizada, segundo os estudos mais recentes sobre tal área de conhecimento. No entanto, a despeito disso e dos pontos positivos alcançados, segundo os registros aqui analisados, constata-se que a Formação Continuada, desenvolvida por tal Programa, teve equívocos que impossibilitaram o alcance dos seus principais objetivos, a saber, possibilitar práticas pedagógicas que influíssem decididamente no melhoramento dos índices de alfabetização das crianças em idade escolar dos anos iniciais. No entendimento da autora deste trabalho, baseada em consensos dos estudiosos também aqui referenciados, em que pese o PNAIC ter reunido bons profissionais, elaborado um projeto bem articulado que chegasse do topo até a base com monitoramentos adequados, a realidade complexa e dissipadora das energias concentradas levou o Programa a ficar muito aquém da sua pretensão em termos de resultados. Há, portanto, a necessidade de reformular os principais

fatores de divergência em sua estrutura, metodologia e desenvolvimento para o delineamento de propostas governamentais futuras.

Desse modo, aponta-se a necessidade de se considerar o teor das possibilidades e dificuldades, apresentados a seguir, com o propósito de valorizar os estudos de programas bem estruturados, para que se possa repensar estratégias formativas que não incorram nos mesmos erros:

- **Materias do Programa:** No que tange aos aspectos facilitadores na constituição da formação desenvolvida, o de maior incidência – registrado em 33 trabalhos –, refere-se à qualidade e pertinência dos materiais didáticos e formativos produzidos para o PNAIC, além da quantidade e diversidade dos materiais disponibilizados para as escolas, viabilizando o fornecimento de elementos possíveis de serem incorporados. Porém, identificou-se que o modo como todo esse conteúdo foi trabalhado, variou muito de uma escola para outra, mostrando que as escolas que conseguiram desenvolver um bom trabalho formativo por meio do PNAIC, o fizeram muito mais devido ao perfil do formador e dos próprios professores, do que unicamente devido à qualidade do material fornecido pelo Programa. Em outras palavras, qualquer material, por mais bem elaborado que seja, por não ter contado com a participação dos principais envolvidos (professores e equipe gestora das unidades) para sua elaboração, mostra-se limitado no atendimento das necessidades de cada contexto escolar. Por isso, os registros e análises mostraram que o material não foi um indutor de mudanças das práticas dos professores, quando muito, seu uso adequado relacionou-se exclusivamente à predisposição para mudanças e melhorias da prática de cada participante. Importante registrar, nesse aspecto em tela, que 18 estudos indicaram os materiais didáticos e formativos do Programa como fator dificultador da sistematização dos conteúdos no decorrer do curso, principalmente no que se refere aos métodos de alfabetização. Houve muitos desacordos em relação às concepções mecanicistas e utilitaristas, além dos temas sem novidades, nem contribuições significativas aos interesses e necessidades de seus participantes e, também, ao fato de o material apresentar concepções e teorias de forma confusa, imprecisa e divergente.
- **Aplicabilidade:** Em segundo lugar, no que se refere as possibilidades do PNAIC, 26 pesquisas revelaram indícios de contribuições significativas para o desenvolvimento profissional docente, sinalizando a possibilidade da aplicabilidade prática dos conteúdos

apreendidos e incorporados no decorrer do Programa, trazendo avanços e modificações nas práticas pedagógicas em sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos e, principalmente, na maneira como o docente apropriou-se das reflexões e estabeleceu relações entre teoria e prática, refletindo em mudanças no seu fazer pedagógico e no fortalecimento de sua identidade profissional. Contudo, 15 estudos apontaram a dificuldade em aplicar as atividades e reflexões realizadas no decorrer do curso, devido sobretudo ao cariz tecnicista das formações, através de uma notória instrumentalização da prática por meio de “treinamento” e “receitas”, dificultando, posteriormente, a incorporação de mudanças na sala de aula e distanciando-se das premissas da Formação Continuada.

- **Estrutura:** Em seguida, 25 trabalhos destacaram a estrutura organizacional do PNAIC como potencializadora de uma boa Formação Continuada, principalmente no que se refere à percepção dos participantes sobre a relevância do Programa, além do incentivo por meio do pagamento de bolsas aos sujeitos, da carga horária diferenciada em alguns municípios e do local escolhido de formação. No entanto, 28 estudos se sobressaíram ao apontarem os erros presentes na estrutura e operacionalização do Pacto, criticando, sobretudo, o descompasso identificado entre os assuntos abordados nas formações e as reais necessidades formativas dos professores, além da desconsideração da realidade local e da conseqüente impossibilidade em refletir mudanças constatáveis nas práticas docentes. Ademais, foi relatado também um considerável atraso para o início do Programa em alguns municípios, o que resultou em aligeiramento e empobrecimento de seus conteúdos formativos.
- **Curso:** No tocante aos encontros presenciais, 23 estudos referiram-se ao fato positivo do Pacto ter encaminhado reflexões teórico-práticas, condutas colaborativas de trocas de experiências e compartilhamento de atividades e saberes entre os pares, possibilitando um aprofundamento teórico dos conceitos e conteúdos indispensáveis a seu fazer docente. Todavia, 11 pesquisas analisaram que o nível de qualidade dos encontros presenciais oferecidos pelos municípios foi comprometido, principalmente por não considerar a instituição escolar como *locus* formativo.
- **Participantes:** Em relação aos participantes, 14 pesquisas analisaram como aspecto facilitador o papel assumido pelos sujeitos nas ações formativas desenvolvidas. Aspecto

que se relaciona, em grande medida, ao modo como os participantes tiveram garantidos seu protagonismo docente, a partir dos princípios formativos norteadores do Pacto, além do indicativo referente à predisposição dos professores para o desenvolvimento das ações formativas realizadas. Entretanto, no que se refere às dificuldades do Programa em se constituir de boas práticas formativas, 26 estudos apontaram exatamente o oposto, apresentando como aspecto falho a concepção do papel dos participantes no PNAIC, remetendo-o ao fato de a estrutura formativa do Programa ter desconsiderado os saberes docentes, regulado suas práticas e negligenciado sua autonomia, além de não partir de um levantamento prévio de suas reais necessidades.

- **Formadores:** Por fim, ainda no que se refere aos aspectos facilitadores identificados no cotejo dos estudos, 7 pesquisas mencionaram os formadores e orientadores de estudo em relação à competência demonstrada por esses durante sua atuação nos momentos formativos. Contudo, o dobro de registros – 14 estudos – apresentaram a insuficiência e o despreparo da formação oferecida aos formadores, além do fato de os Coordenadores Pedagógicos, na qualidade de profissionais responsáveis pelos processos formativos no interior das escolas, não garantirem a continuidade das ações realizadas, nem a articulação com o projeto pedagógico de cada unidade, por não terem participado de sua elaboração.

Sendo assim, identifica-se por meio da análise comparativa entre os aspectos considerados facilitadores e dificultadores no desenvolvimento do PNAIC, que as unidades de registro obtidas nos 42 trabalhos analisados, convergem e divergem no confronto de suas principais categorias. Pois, na mesma medida em que pesquisas apontam críticas referentes a determinados aspectos, outras tecem elogios relativos a eles. Por isso, torna-se fundamental que toda a análise tenha ponderações, considerando as interpretações referentes a cada contexto no qual se baseou.

Isso porque, levando-se em conta as peculiaridades pertencentes a cada município de implementação do Programa no estado de São Paulo, é esperado que existam especificidades em cada localidade – tornando comum o fato de que um mesmo aspecto estrutural de seu desenvolvimento tenha se apresentado exitoso em um determinado cenário, ao passo que se desenvolveu lacunar em outro. É oportuno salientar que as ações formativas que deram bons resultados, foram, via de regra, realizadas por formadores e professores dispostos e empenhados a melhorar sua qualidade de ensino, convertendo-se, nesse sentido, em um contexto favorável

para o alcance da potencialidade formativa do PNAIC. Infelizmente, tal contexto não se constitui em regra no sistema educacional brasileiro.

Desse modo, analisa-se que, por trás de todo o discurso presente nos documentos oficiais do PNAIC – que defendem as práticas em contexto e o protagonismo docente –, na prática, avalia-se que a implementação e o desenvolvimento desse que se configura como o maior e mais recente Programa de Formação Continuada de Professores no Brasil, assim como todos os seus anteriores, não funcionou plenamente.

Lembrando que o discurso que fundamentou o processo de Formação Continuada do PNAIC apoiou-se em três principais pilares, com destaque à mudança da prática alfabetizadora, tendo como proposta:

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

Ademais, seu projeto formativo também se fundamentou – ao menos no âmbito do discurso – nos princípios gerais da Formação Continuada, entendidos como: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012a).

Não obstante, na prática das ações formativas desenvolvidas, tais princípios foram prejudicados, dado os aspectos reveladores de uma alta incidência de problemas relacionados às inadequações do Programa, surgidos desde a sua implementação. Isso nos revelou que, embora o PNAIC tenha sido instituído por meio de seus documentos orientadores, apoiando-se em uma legislação contemporânea que incentiva e valoriza a Formação Continuada de professores em exercício, suas temáticas e ações não se concretizaram na prática formativa dos encontros, contrariando os princípios supracitados do Programa e toda a gama de autores que fundamentam este trabalho, e que elencaram, ao longo de seus estudos, as premissas que devem ser consideradas para o desenvolvimento de ações de Formação Continuada.

Nesse sentido, de acordo com os registros apontados nas pesquisas levantadas, deve-se refletir sobre as Políticas e Programas de Formação Continuada baseados em modelos reflexivos, reiterados em seus discursos, porém, esquecidos nas ações efetivas deles.

No caso do PNAIC viu-se, pelos estudos aqui expostos, que suas ações, para um número significativo de participantes, não aprimoraram a formação e o desempenho dos professores e, por conseguinte, não contribuíram para seu desenvolvimento profissional e para a melhoria do processo educativo.

Dessa forma, depreende-se do levantamento realizado neste estudo, que o PNAIC falhou no alcance de seu principal objetivo, isto é, de propor situações formativas que promovessem a melhoria da qualidade do ensino e, assim, não cumpriu as intenções inicialmente colocadas de reverter o alarmante cenário educacional, tendo em vista que os últimos resultados da Avaliação ANA (como demonstrado na seção 4), retrataram que a estagnação dos índices de alfabetização ainda persiste no Brasil.

Por fim, conclui-se que o PNAIC se apresentou como uma medida necessária, porém, não foi suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação, o que depende de múltiplos fatores que são necessários assegurar para que os programas educacionais sejam processuais, contínuos e que efetivamente possam realizar a ponte entre as dimensões extraescolares e as dimensões intraescolares, promovendo o desenvolvimento profissional docente, como apresentado no ponto seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pactuando sentidos para os futuros Programas de Formação Continuada

É evidente a necessidade da formação [...], mas nas suas modalidades atuais ela parece incapaz de assegurar por si só as mudanças qualitativas esperadas (HUTMACHER, 1992, p. 53).

Embora a epígrafe destas considerações se distancie no tempo, acredita-se que ela desfrute ainda de credibilidade. Cada vez mais precisamos de formação porque cada vez mais a sociedade modifica as suas formas de se relacionar com o conhecimento, com os seus semelhantes, fazendo com que a socialização escolar se torna um desafio.

Os programas de Formação Continuada, ainda carecem de novos desenhos de ação, as boas intenções não bastam para fazê-los efetivos e alcançar os resultados esperados. Há uma grande dificuldade de os sistemas formativos, de maneira geral, saírem da concepção de uma escolaridade de repetições, de apenas memorização e de pouco espírito analítico dos fatos. Há, de fato, uma dificuldade de se adequar oferta e demanda de formação. Ofertas apriorísticas como essa do PNAIC, sem relevar as necessidades efetivas de formação dos professores e toda a cadeia formativa do ensino básico, mobilizam muitos recursos, mas não apresentam resultados palpáveis que coloquem nossas crianças em graus de habilidade cognitiva e social necessárias para uma vida cidadã.

Dessa forma, retomando a questão central que norteia este trabalho, sustenta-se o pressuposto de que, os Programas Formativos estipulados nos moldes do PNAIC não são capazes de estabelecer uma relação direta entre sua estrutura organizacional e os eixos centrais da Formação Continuada em Serviço. Tendo-se a confirmação de que, devido às limitações provenientes da estrutura pré-determinada e do distanciamento presente nas interlocuções do Programa, principalmente entre as necessidades dos docentes e as necessidades dos Sistemas, eles não se mostram capazes de alcançar em totalidade as condições concretas do trabalho docente em cada contexto em que são desenvolvidos e, assim, não fornecem os elementos necessários para que suas ações formativas se sustentem primordialmente no planejamento e elaboração de propostas, a partir de levantamentos criteriosos das necessidades formativas dos participantes.

Essa perspectiva sob a qual os cursos têm se desenvolvido, contraria, por sua vez, a corrente conceitual que se manifesta nas diversas pesquisas e debates presentes nas pautas educacionais sobre a Formação Continuada das últimas décadas, direcionando-nos para a exigência, cada vez maior, de que essa modalidade formativa passe a assumir sua função como

elemento principal de avanço para o desenvolvimento profissional – posição referendada principalmente pelos autores que fundamentam este trabalho, como: Alarcão (1998); Canário (1994); Candau (1998); Fullan (1992); Garcia (1999); Gatti (2008, 2009); Imbernón (2009, 2010, 2016); Libâneo (2001); Nóvoa (2009); Pérez Gómez (1998); Pimenta (2005); Schön (1992); Tardif (2002) e Zeichner (1993). Todos eles enfatizam a urgência de que as políticas, projetos e ações formativas sejam capazes de promover uma prática reflexiva e crítica, envolvendo a participação dos interessados através de processos formativos coadunados aos anseios e às necessidades advindas de seu contexto profissional, abrindo, assim, caminhos para uma nova organização dessas ações.

Ao analisar a proposta e implementação do PNAIC, percebe-se que, embora novos Programas sejam lançados como panaceia para os problemas atuais, tais medidas não se configuram de fato como uma nova política de alfabetização, mas sim como uma reedição nos mesmos moldes dos últimos destinados aos professores em serviço. Em outras palavras, esses Programas configuram-se como apenas mais um ensaio para ser analisado e melhorado para o delineamento das próximas formações.

Pode-se dizer isso com base nos últimos programas governamentais que, embora tenham apresentado propostas de melhoria da Formação Continuada de seus professores, no momento de efetivação na prática, não alcançaram plenamente seus propósitos, como o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I, 2001); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), Programa de apoio à Leitura e à Escrita (PRALER, 2003); Programa Letra e Vida (2003); Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (GESTAR II, 2004); Proinfantil (2005), Pró-Letramento (2005); Programa Ler e Escrever (2007); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR, 2009) e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012).

A avaliação sobre os impactos e as potencialidades efetivas de inovações e melhorias nos docentes participantes das mais recentes formações, nos revelam sempre descontentamentos, levando-nos a crer que, apesar dos méritos dos últimos Programas e dos esforços empreendidos, as propostas formativas concretizadas ainda apresentam inúmeras limitações estruturais e lacunas de conteúdo cabíveis de melhorias.

Isso porque, como já salientado no início deste estudo, a Formação Continuada em Serviço constituiu-se de premissas fundamentais, partindo do consenso estabelecido pelos autores de referência na área, para que suas ações possam alcançar acrescida efetividade. No entanto, ao compararmos os maiores equívocos cometidos nas últimas propostas formativas investigadas, com os princípios que deveriam embasar as práticas de Formação em contexto,

as análises nos revelam que os grandes entraves para o sucesso das ações instituídas, relacionam-se principalmente:

1. Ao distanciamento entre os assuntos abordados nas formações e as reais necessidades formativas dos professores, evidenciando uma distância considerável entre os que elaboraram as propostas e sua destinação, uma vez que as ações formativas não se constituíram através de levantamentos criteriosos das necessidades formativas dos docentes e das instituições escolares;
2. Ao descompasso entre o que foi legislado e o que foi efetivado, pois embora todas as propostas dos referidos Programas tenham se baseado nos eixos centrais de Formação Continuada, sua efetivação na prática não correspondeu aos seus requisitos;
3. A realização das ações fora do local e do horário de trabalho dos professores, desconsiderando a instituição escolar como o *locus* formativo prioritário entre outros espaços e, conseqüentemente, fazendo com que sua implementação ocorresse de forma desarticulada ao contexto local da escola, dos professores e dos alunos;
4. A atitude normativa e prescritiva em relação aos professores, considerando que os cursos demonstraram um caráter demasiadamente técnico, tentando regular as práticas docentes, deslegitimar os saberes adquiridos ao longo da experiência pedagógica e desapropriá-los de sua autonomia, tornando-os meros executores de tarefas prontas;
5. A desarticulação entre teoria e prática, evidenciando uma fragmentação entre os saberes da docência e os saberes teóricos, demonstrando, por vezes, uma hierarquização desses diferentes saberes, bem como uma desconsideração de que ambos são fundamentais no processo de desenvolvimento profissional do professor;
6. A descontinuidade dos Programas que têm sido implementados, haja vista que nos últimos anos surgiram inúmeros Programas com as mesmas características, ignorando o fato de que a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual.

Para uma melhor compreensão dos erros elencados acima, elaboramos o quadro a seguir, que demonstra o embate verificável entre os princípios que preconizam a Formação em

Serviço (presentes nos autores que referenciam este trabalho e nas normativas dos últimos Programas) em comparação aos principais equívocos constatáveis nas propostas formativos implementadas pelos Sistemas Centrais (de acordo com análise dos 42 trabalhos levantados):

Quadro 39: Comparativo entre os Princípios da Formação Continuada em Serviço e os Principais equívocos dos Programas Formativos

PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	PRINCIPAIS EQUÍVOCOS DOS PROGRAMAS FORMATIVOS
Um Programa de Formação Continuada, para ser considerado como de Formação Continuada em Serviço, precisa considerar a escola como <i>lócus</i> de formação prioritário e, dessa forma, estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor.	As ações formativas, na maior parte dos casos, ocorreram fora do local e do horário de trabalho dos professores. Consequentemente, a formação desenrolou-se dissociada dos contextos locais das escolas, dos professores e dos alunos, desconsiderando a realidade educacional como condicionante da prática formadora nos encontros.
A Formação Continuada em Serviço deve ter ponto de partida as necessidades identificadas e manifestadas pelos professores e as demandas institucionais para o planejamento de todas as ações e propostas.	Identificou-se um distanciamento entre os assuntos abordados nos encontros e as necessidades formativas dos professores, evidenciando o fato de que os professores não foram considerados como os sujeitos de sua própria formação, na medida em que não foram chamados para planejar e selecionar os conteúdos das propostas.
A Formação Continuada em Serviço deve valorizar os saberes da experiência provenientes da prática docente.	Constatou-se uma atitude normativa que considerou o professor como mero executor de tarefas, através de práticas prescritivas que deslegitimaram o saber docente e o desapropriaram de sua autonomia e protagonismo.
As propostas de Formação Continuada devem fornecer embasamento conceitual e teórico adequado ao desenvolvimento das ações docentes.	Notou-se uma perspectiva fragmentada entre os saberes teóricos e práticos, e uma total desarticulação com os projetos institucionais já desenvolvidos nas escolas, pois, da maneira como foram estabelecidos não favoreceram a interação entre a teoria e a prática, ao contrário, demonstraram uma nítida transposição da teoria esvaziando-se em técnica.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos e dados levantados ao longo deste trabalho (2019).

Os principais fundamentos que constituem o escopo desta pesquisa, sustentam a urgência de que o Poder Público atue sobre as mudanças necessárias nos processos de desenvolvimento de Programas de Formação Continuada de Professores, considerando que as futuras propostas só se mostrarão efetivas para o desenvolvimento profissional dos docentes à medida que tiverem a perspicácia de outorgar ao centro do planejamento de sua estrutura

organizacional a exigência de ações formativas relacionadas às concretas situações das instituições escolares e às reais necessidades formativas de seus professores.

Em síntese, através das reflexões estabelecidas à luz do referencial teórico eleito, pôde-se compreender que há um consenso sobre as práticas de Formação Continuada em Serviço. Esse consenso trouxe-nos a convicção de que aumenta-se a possibilidade de êxito nas ações voltadas à Formação Continuada de professores à medida que elas forem compreendidas como um processo contínuo, desenvolvido no próprio local de trabalho docente e, assim, constituídas no exercício da função pedagógica, para que os conteúdos estudados sejam provenientes dos contextos profissionais dos professores e selecionados de acordo com as necessidades formativas detectadas pelos profissionais da educação.

Com isso, há o principal objetivo de que os problemas enfrentados nos mais variados contextos possam ser atendidos e sanados de maneira mais efetiva, alicerçando-se no projeto pedagógico da unidade escolar. Para tanto, há, ainda, a reivindicação da valorização e do protagonismo docente e da mobilização dos conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Não obstante, se os próximos Programas e cursos propostos continuarem a basear-se nos mesmos moldes formativos (e paliativos) de práticas sem contexto, aos quais seus precursores também sustentaram-se nos últimos anos, trazendo propostas tradicionais revestidas de um discurso inovador, desintegradas de seu ambiente de trabalho e contexto institucional, continuarão repetindo exaustivamente um modelo formativo meramente prescritivo e mecânico, que se mostra isento de dados a respeito das reais necessidades e lacunas formativas de seus participantes. Consequentemente, farão com que as discussões desconectadas, realizadas no decorrer das ações de Formação Continuada, não avancem e não reflitam em transformações duradouras nas concepções e práticas educacionais, demonstrando sempre estarem aquém do que se espera em termos de efetividade.

Nessa perspectiva, a autora deste trabalho avalia que o problema central não reside apenas na invenção simultânea de Programas de Formação Continuada de Professores, – considerando que, no período investigado (de 2000 a 2012), foram lançados e instituídos dez programas formativos com características e objetivos semelhantes – mas também na impossibilidade dessas ações formativas permitirem a configuração de profissionais docentes capazes de recriarem, de maneira crítica, reflexiva e colaborativa, suas próprias práticas, e, com isso, possibilitarem a edificação de seus saberes experienciais, com o propósito de ampliar seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, urge que o Poder Público atue sobre os processos de desenvolvimento de Programas de Formação Continuada de professores, a fim de superar o modelo clássico de formação atualmente desenvolvido e construir uma nova modalidade de Formação em Serviço, que não esteja dissociada dos contextos práticos onde os participantes exercem a sua docência, nem dos saberes que apresentam; mas que vise articular e considerar os contextos de trabalho dentro das escolas, além dos saberes e das necessidades docentes como ponto de partida de sua elaboração.

Logo, a partir dos estudos e das análises realizadas no decorrer desta pesquisa, defende-se a urgência na criação de cursos, estratégias e programas que partam das premissas fundamentais definidoras da Formação em Serviço, ou seja: que considerem a escola como local privilegiado no desenvolvimento das ações formativas; e que essas, por sua vez, partam da valorização dos saberes experienciais e das necessidades de seus professores; favorecendo a construção de uma cultura profissional docente; valorizando o trabalho em equipe e o exercício coletivo, colaborativo e reflexivo de sua profissão. Além disso, outras questões, como melhorias nos planos de carreira, na remuneração e na garantia de infraestrutura adequada às condições de trabalho nas escolas, estão igualmente na fila por avanços.

Finalmente, identifica-se que articular os diferentes objetivos, interesses e necessidades dos Sistemas Centrais com as vertentes pessoais e profissionais da formação, têm sido o grande desafio ao se formular políticas e Programas de Formação Continuada nos dias atuais. Isso porque, somente dessa forma tal modalidade formativa poderá proporcionar contribuições mais significativas para o desenvolvimento profissional de seus participantes, evitando a oferta massiva e empobrecida de ações pautadas em práticas meramente compensatórias das lacunas oriundas da Formação Inicial.

Nessa perspectiva, este trabalho objetivou comprovar que só quando se estabelece uma real integração entre as situações contextuais de enfrentamento cotidiano de seus participantes e as ações formativas propostas, é que novas práticas docentes podem ser alcançadas, com o propósito de realizar mudanças nos modos habituais de se fazer Formação Continuada – mudanças essas que consigam, de fato, impactar positivamente nas atividades dos professores.

Em suma, conclui-se que ainda é preciso caminhar bastante no sentido de implementar futuros Programas de Formação Continuada em Serviço, procedendo aos ajustes necessários em sua estrutura e desenvolvimento, em busca de formas mais efetivas para reverter a situação do analfabetismo no Brasil e das inúmeras dificuldades que vêm atingindo, respectivamente, alunos e professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In Veiga, L. P. A. **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

ALTENFELDER, A. H. **Desafios e tendências em formação continuada**. Artigo: Construção psicopedagógica. Versão impressa ISSN 1415-6954. Constr. psicopedag. v.13 n.10 São Paulo, 2005.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida**. Tese (Doutorado em Educação), 250p. São Paulo: Universidade de São Paulo/ Faculdade de Educação, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Ed. Casa de idéias. São Paulo, 2011. (1977)

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação. Brasília, 2012.

_____. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016b. Disp.: Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Ministério da Educação**. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira aos estados das regiões Norte e Nordeste para impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica. Brasília: FNDE, 2015.

_____. **Ministério da Educação**. Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016. Revoga a portaria MEC nº 369, de 05 de maio de 2016, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2016b.

_____. **Ministério de Educação e Cultura**. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1996b.

_____. **Ministério de Educação e Cultura**. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, 1999.

_____. **Ministério da Educação, Secretaria da educação Básica.** Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2005.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.** Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral de Política de Formação. Rede nacional de formação continuada da educação básica: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, DF, 2005

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2017a.

_____. **Referenciais para formação de professores.** Brasília, MEC / SEF, 2002.

_____. **Resolução n.3** de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para o Novo Plano de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997.

_____. **Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Operações na resolução de problemas. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CANDAU, V. M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

_____. **Educação em Direitos Humanos.** In: Revista Novamerica, n. 78, Rio de Janeiro, 1998, p. 36-39.

_____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? In: AMIGUINHO, A; CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação.** Lisboa: Educa, 1994. p. 13-58.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Política Nacional de Formação de Professores.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: dezoito de outubro de 2019.

CASTRO, M. M. C; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan-abr. 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Fundação Victor Civita – FCC. São Paulo, junho de 2011

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educação e Sociedade, Campinas v. 36 nº 131, p. 299-324, abr.- jun., 2015.

ERAUT, M. Inservice Teacher Education, in Dunkin, M.J. (ed) **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press, 1987. p.730-743.

ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. In: **Revista de Educação**, vol. XIV, nº 1, 2001, pp. 27- 48.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e Escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERRY, G. **Le trajet de laformation**. Paris: Dunod, 1987

FULLAN, M. **Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform**. London: Falmer Press, 1993.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.23, no. 80, set. 2002.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

_____. Formação de professores. **Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, J. P. O. B. Notas para pensar a docência na perspectiva profissional. In: **Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas**. Cunha, E. R. e Sá, P. F. (org). Belém, 2002

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil**, na última década. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, jan./abr, 2008)

_____.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios**. In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

_____.; GARCIA, W. E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação;4).

_____.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. **Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino**. Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, out. 1972.

_____.; Barretto, E. S. S., André, M. E. D. A., Almeida, P. C. A. (2019). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

HARGREAVES, A. **Os professores em Tempos de Mudança**. Amadora: Editora McgrawHill de Portugal, L.da. 1998.

_____. FULLAN, M. 1992, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa, **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 43-76, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed, Porto Alegre, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001. (p. 53 – 60).

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985. p. 3-37.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita.** São Paulo: Editora Ática, 2001

_____. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço.** 1998. (Mimeogr).

LOURENÇO, R. S. S. L. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 140 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: centro de atenção e pedra-detoque. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** In: **Cadernos Cedes, 36,** pp. 3-20, 1995.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Formação Continuada de Professores: Modelos Clássico e Contemporâneo.** **Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, ano 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez., 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

MONTEIRO, D. C; GIOVANNI, L. M..In: MARIN, A. J. (org.) **Educação Continuada: reflexões, alternativas.** Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 129–143 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores:** In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Notas sobre formação (contínua) de professores.** [S.ed.], 1992. (Mimeografado).

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. **Professor se forma na escola**. Nova escola, 142. Maio, 2001.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013.

OECD. **Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Overview. In: Education and training policy. OECD, 2005.

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

OLIVEIRA, R. M. Falando de criatividade. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

ONOFRE, M. R. **O programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação**. 2000. 165f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

PACHECO, J. A. e FLORES, M.^a **Formação e Avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 2017. 226f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP, 2017.

PÉREZ GOMEZ, A.I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.353-379.

_____. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In NOVÓA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. M. N. D. S; ALMEIDA, L. R. D. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola** (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada: reflexões, alternativas**. São Paulo: Papirus, 2000.

PRADA, L. E. A. **Formação Participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RIGOLON, W. **A formação continuada de professores alfabetizadores**. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

RODRIGUES, A. **Análise das práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

ROLKOUSKI, E. **Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação?** Anais do XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba: 2013.

ROSA, M. I. de F. P. dos S.; SCHNETZLER, R. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências**. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Interface da Educação**, Paranaíba, v. 1, n.1, p. 5-19, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço. Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA, E. E. P. **A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

TARDIF, M. LESSARD, Cl. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/2000, p. 209 a 244.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, "**Educação: um tesouro a descobrir**": Jacques Delors. Editora Cortez. SP, 1998.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. **Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions**. University of Wisconsin, Madison, nov. 2001. Mimeo.

Referências dos 42 estudos selecionados:

ARAÚJO, S. E. M. **A formação continuada de professores no âmbito do PNAIC: um estudo sobre a aplicação da proposta em Votorantim/SP**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

BARBOSA, A. P. R. **Formação Continuada de Professores para o ensino de geometria nos anos iniciais: um olhar a partir do PNAIC**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2017.

BARBOSA, J. K. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216 f. Doutorado em Educação: Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARLETTA, B. P. L. **(Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)**. 2016. 109 f. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARROS, P. M. D. **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso**. 2017. undefined f. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BOSCOLO, E. A. B. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Resultados da experiência em Campinas**. 2016. 125 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2016.

CARDOSO, S. S. **Representações sociais de professoras tecidas em colcha de retalhos e cadernos de memórias**. 2017. 134 f. Mestrado Profissional em Educação: Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

COSTA, P. M. B. J. S. **Era uma vez... Alfabetização Matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância**. 2015. 168 f. Mestrado em Educação: Pontifca Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

FRANCISCHETTI, E. A. **A Geometria no ciclo de alfabetização: outros olhares a partir do PNAIC 2014**. 2016. 164 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GUEDES, R. D. S. **Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade: o que dizem os materiais de formação continuada e professores alfabetizadores do 3º ano?** 2016. 193 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2016.

GUIMARAES, R. T. **O Ensino de Geografia nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental: Análise dos Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do “Ler e Escrever”**. 2017. 133 f. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

GUTIERREZ, A. F. D. S. **O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa: sentidos da alfabetização no Brasil**. 2017. 88 f. Mestrado em Educação. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

JESUS, D. C. C. D. **Os Caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico**. 2017. 230 f. Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

JULIOTI, S. **A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**. 2016. 138 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

LACALENDOLA, L. V. **Estudo sobre a presença dos conteúdos de consciência fonológica nos cursos de Pedagogia e a relação com o PNAIC**. 2017. 131 f. Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LEME, J.C. D. S. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente**. 2015 undefined f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LOPES, M. S. S. **O Direito de Aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação lúdica docente**. 2018. 107 f. Mestrado Profissional em Docência para a educação básica. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

MANZANO, T. S. **Formação Continuada de Professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações**. 2014. 127 f. Mestrado em Educação: história, política e sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELO, E. P. C. B. N. D. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. 252 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MENARBINI, A. **Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização: uma experiência de sucesso**. 2017. 188 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MESSORA, G. P. D. A. **A Formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente**. 2018. 203 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

MONTEIRO, N. A. **Integração de tecnologias ao currículo no Ciclo de Alfabetização: análise de políticas públicas educacionais**. 2016. 152 f. Mestrado em Educação. Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

MONTEZUMA, L. F. **Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais**. 2016. 327 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MUNHOZ, N. S. **Formação Continuada: Estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Bauru**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

MORAIS JUNIOR, E. **Por trás do currículo oficial, que geometria acontece? Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. 150 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

OLIVEIRA, A. R. D. **As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares**. 2017.280 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

PEREIRA, A. D. J. **Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino da Geometria Espacial no ciclo de alfabetização**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2016.

RAMOS, P. M. G. **A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural**.2017. 150 f. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

RESENDE, V. A. D. L. D. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2015.

SANTOS. A. R. R. **Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências**. 2014. 87 f. Mestrado em Educação. Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, C. A. D. **O Papel do Coordenador Pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. 94 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

SANTOS, J. C. A. D. P. **A ideia de número no ciclo de alfabetização matemática: o olhar do professor**. 2016. 217 f. Mestrado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

SANTOS, N. F. C. D. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almeçadas por docentes participantes.** 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2015.

SANTOS, P. R. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): Análise e perspectiva de ação.** 2015. 73 f. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2015.

SANTOS, V. S. D. **Reforma Curricular da rede municipal de ensino de São Paulo (2013): concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis.** 2017. 270 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

SILVA, J. B. D. **Programas de Formação Continuada de Professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012).** 2017. undefined f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SOARES, P. C. **Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP.** 2017. 297 f. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, C. A. P. D. **Alfabetização e letramento matemático: perspectivas e relações entre o PNAIC e o livro didático.** 2017. 142 f. Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, T. P. **O trabalho docente e os programas de Formação Continua para professores alfabetizadores.** 2015. 105 f. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

TONIN, F. B. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores tem a dizer?** 2016. 274 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

VENTURA, A. L. S. D. L. **PNAIC Polo São Paulo: Desafios da Implementação de uma Política Pública de Educação.** 2016. 104 f. Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

WATANABE, A. **Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação.** 2016. 250 f. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ANEXOS

Anexo 1: Quadro Síntese das Teses e Dissertações

Título:	
Autor:	
Orientador:	
Ano:	Nível:
Cidade e Estado:	
IES:	PPG:
Objetivo e Metodologia	
Objetivo Principal:	
Abordagem e Tipo de Pesquisa:	
Instrumento de coleta de dados:	
Resultados – Categorias de Análise	
<u>Possibilidades/contribuições do PNAIC como Formação Continuada:</u>	
1 - Aspectos facilitadores quanto à estrutura do PNAIC (exemplo: proposta formativa, carga horária, bolsa, avaliação)	
2 - Aspectos facilitadores dos materiais formativos (exemplo: temas dos cadernos, referencial teórico, atividades)	
3 - Aspectos facilitadores da aplicabilidade prática (exemplo: possibilidade de relação teoria e prática, repercussões e modificações das práticas)	
4- Aspectos facilitadores dos participantes (exemplo: engajamento pessoal, interesse, motivação)	
5- Aspectos facilitadores dos formadores (exemplo: formação, postura, domínio do conteúdo)	
6 - Aspectos facilitadores dos cursos presenciais (exemplo: local, desenvolvimento)	
<u>Dificuldades/fragilidades do PNAIC como Formação Continuada:</u>	
1 - Aspectos dificultadores quanto à estrutura do PNAIC (exemplo: proposta formativa, carga horária, bolsa, avaliação)	
2 - Aspectos dificultadores dos materiais da formação (exemplo: temas dos cadernos, atividades, referencial teórico)	
3 - Aspectos dificultadores da aplicabilidade prática (exemplo: impossibilidade de relação teoria e prática, dificuldade de aplicar os conceitos, ideias e atividades que aprenderam durante o curso)	
4 - Aspectos dificultadores dos participantes (exemplo: desinteresse, desmotivação)	
5 - Aspectos dificultadores dos formadores (exemplo: falta de competência e gestão autoritária)	
6- Aspectos dificultadores dos cursos presenciais (exemplo: local, desenvolvimento)	

Fonte: Elaborado pela autora para síntese e análise dos trabalhos selecionados.