



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JACQUELINE DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PELO PROGRAMA
PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REFLEXÕES
SOBRE AVALIAÇÃO REALIZADA POR MUNICÍPIOS**

Tubarão

2019



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JACQUELINE DE SOUZA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PELO PROGRAMA
PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REFLEXÕES
SOBRE AVALIAÇÃO REALIZADA POR MUNICÍPIOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação da Universidade do Sul de Santa
Catarina como requisito parcial à obtenção do
título de Mestra em Educação.

Prof^a Dr^a Leonete Luzia Schmidt (Orientadora)

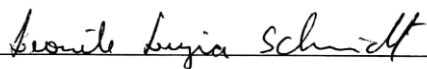
Tubarão
2019

JACQUELINE DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADOS PELO PROGRAMA PACTO
NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REFLEXÕES SOBRE
AVALIAÇÃO REALIZADA POR MUNICÍPIOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 27 de fevereiro de 2019.

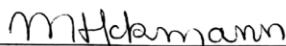


Professora e Presidenta da Banca Examinadora Leonete Luzia Schmidt, Dra.



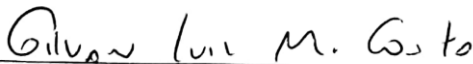
Professora Rosana Mara Koerner, Dra.

Examinadora Externa – Universidade da Região de Joinville



Professora Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Dra.

Examinadora Externa – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professor Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina

Souza, Jacqueline de, 1971-
S71 Formação de professores alfabetizadores pelo programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa : reflexões sobre avaliação realizada por municípios / Jacqueline de Souza ; -- 2019.

108 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Profa. Dra. Leonete Luzia Schmidt.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.
Inclui bibliografias.

1. Professores alfabetizadores – Formação. 2. Educação e Estado. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil). 4. Avaliação. I. Schmidt, Leonete Luzia. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

AGRADECIMENTOS

Agradecer... tarefa tão grandiosa que. às vezes, esquecemos algumas pessoas e, neste tumultuoso percurso, muitas caminharam comigo, e não poderia deixar de lembrar a importância de cada uma nesta conquista.

Agradecer a Deus, por Ele ser tão presente em minha vida, por sua infinita misericórdia, tornando possível o impossível;

A minha amada filha Letícia, que sempre segurou minha mão, dando-me apoio e colo nos momentos de desânimo;

Ao meu esposo Cesar, que vivia brincando para tentar diminuir a tensão frente ao tamanho passo que minhas pernas pareciam não alcançar;

À querida colega Elita, que me socorreu fazendo a revisão de meu texto;

À Dani, secretária do PPGE, pelo profissionalismo e dedicação com que conduz sua função, pela presteza em providenciar a documentação, gentileza e atenção durante o curso;

À minha querida professora Doutora Leonete Luzia Schmidt que, com sua doçura, dedicação e imenso conhecimento, guiou-me rumo à finalização desta pesquisa, sem desistir de mim, haja vista tamanha turbulência vivida neste período;

Aos professores da banca de defesa, Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, Dr^a. Rosana Mara Koerner e Dr^a Maria Sirlene Pereira Schlickmann;

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISUL, pela excelência na condução das disciplinas do Mestrado;

E a todos que fazem parte da minha história, cujos nomes não foram citados por não caberem todos aqui. Sua importância não é menor: o meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, emerge de inquietações durante a trajetória de formação e de atuação como professora alfabetizadora e, mais especificamente, da participação da pesquisadora no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, como orientadora de estudos, no ano de 2016. Teve como objetivo geral conhecer como os municípios da região da Associação dos Municípios da Região de Laguna - AMUREL avaliaram a implementação e realização desse programa em seus municípios, e como objetivos específicos: verificar quem era responsável pelo acompanhamento das ações do PNAIC nos municípios; identificar como era realizada a avaliação desse programa; e analisar a relação entre o que consta na proposta do Pacto e a avaliação realizada pelos municípios. A abordagem metodológica da pesquisa é o materialismo histórico e dialético, e tem como procedimento metodológico a pesquisa documental e de campo, sendo realizada em cinco municípios da região da AMUREL, sendo um de grande porte, dois de médio e dois de pequeno. Os sujeitos da pesquisa foram orientadores de estudo do PNAIC, secretária de educação e coordenadora local. Além da análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas com a concordância dos entrevistados. Os resultados mostraram que os municípios assinaram o Pacto e designaram coordenação local e orientadores de estudos, e estes eram os responsáveis pela implementação e realização da formação continuada e de apresentar os resultados à Capes. Não constatamos movimentos por parte dos municípios no sentido de fazer com que as propostas de práticas apreendidas pelos professores fossem efetivadas, na prática, como uma política de alfabetização dos municípios. Era colocada em prática durante o curso porque o professor que participava da formação precisava fazer esta relação, apresentando os resultados. De qualquer modo, foi um programa de formação que certamente mudou muitas práticas de alfabetização nas escolas, haja vista ter sido um programa de vários anos consecutivos, o que permitiu, aos participantes, incorporar novos conhecimentos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Política Educacional. PNAIC. Avaliação.

ABSTRACT

This research, at master level, emerges from restlessness during the training path and work as a literacy teacher, especially from the participation as a researcher in the National Pact for Literacy in the Appropriate age (*Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa* – PNAIC in the Portuguese acronym), as studies supervisor in 2016. It had as general aim know how the municipalities of the AMUREL Association (*Associação dos Municípios da Região de Laguna*) evaluated the implementation and performing of this program in their towns, and as specific goals: verifying who was the responsible by monitoring the actions of PNAIC in the towns; identifying how the evaluation of the program was carried out; and analyzing the relation between what is in the proposition of the Pact and the evaluation performed by the municipalities. Methodological approach for this research is the historical and dialectical materialism, and as methodological procedure, it has a documental and field research performed in five towns in the AMUREL region: a city, two towns and a village. The subjects of research were study supervisors of PNAIC, secretary of education and local coordinator. Further the documental analysis, semi structured interviews were performed, recorded with the interviewees agreement. The results show that the municipalities signed the Pact and designated a local coordination and studies supervisors, and these were the responsible by implementation and performing the continuous training and presenting the results to Capes. No movements were noticed out, about the municipality make the practical proposes learned by teachers would be effective, daily, as a literacy policy in municipalities. The practices occurred during the training because the teacher needed to make this relation, presenting results. Anyway, the training program certainly changed several literacy practices at schools, because it took several years consecutively, what allows the participants incorporate knowledge.

Keywords: Teacher training. PNAIC. Evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro de Sujeitos da pesquisa	18
Figura 2 – Cabeçalho do Relatório	54

LISTAS DE SIGLAS

AMUREL – Associação dos Municípios da Região de Laguna

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANFOP - Associação Nacional de Formação de Professores

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

IES - Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores

PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência Para a Infância das Nações Unidas

UNIREDE - Universidade em Rede

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	20
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL, NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO ..	20
2.1.1 PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.....	26
2.1.3 Programa Pró-Letramento- Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	31
2.2 PNAIC- PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	37
3 OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PNAIC PELOS GESTORES MUNICIPAIS	43
3.1 RESPONSÁVEL (IS) PELO ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES DO PNAIC NOS MUNICÍPIOS	43
3.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA POR PARTE DOS MUNICÍPIOS	49
3.2 RELAÇÃO ENTRE O QUE CONSTA NA PROPOSTA DO PROGRAMA EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO E O QUE FOI REALIZADO PELOS MUNICÍPIOS	67
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A - QUADRO 1: Teses e artigos selecionados a partir do portal de periódicos	81
APÊNDICE B - ENTREVISTAS.....	82
ANEXO A - DIÁRIO DE BORDO.....	96
ANEXO B – RELATÓRIO SUCINTO MENSAL	98
ANEXO C – PARECER RELATÓRIO	100
ANEXO D – RELATÓRIO COMPLETO.....	102

1 INTRODUÇÃO

Ser professora não era meu objetivo na vida, mas os percursos foram assim, sendo delineados, e a prática da alfabetização passou a fazer parte do meu contexto profissional desde 1996, quando iniciei como professora alfabetizadora.

No magistério, ao fazer parte do universo das crianças em fase de alfabetização, motivava-me a buscar entender como acontecia o processo de aprendizagem nos pequenos, e como nós, professores, poderíamos ensinar de modo dinâmico, atrativo, reflexivo, e que, acima de tudo, respeitasse a individualidade e o tempo de desenvolvimento de cada criança. Isto sem reforçar o individualismo e a competitividade, características que se contrapõem à formação cidadã. Algumas dessas inquietações foram sendo sanadas, principalmente no decorrer do curso de Pedagogia, mas outras tantas iam surgindo, necessitando novos estudos e reflexões.

A conclusão do curso de Pedagogia no ano 2004 e de Especialização *lato sensu* em 2006 deram bases teóricas e práticas sobre alfabetização, mas o cotidiano ainda continuava desafiando com crianças que, ao final do primeiro ano escolar, não sabiam ler e escrever. Como a Educação brasileira, nas últimas décadas, tem passado por mudanças significativas, dentre as quais estão a ampliação do tempo do ensino obrigatório e o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental, através da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), todas contribuíram para o desafio.

Ainda que a implementação da Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006) gerasse grandes mudanças no âmbito educacional, como a necessidade de organização de um novo espaço para o atendimento das crianças que chegavam menores ao Ensino Fundamental, a adequação do currículo, a formação especial para os professores, também a nomenclatura, que passou de séries para anos, nós, professores da rede municipal onde eu atuava, tivemos que nos adequar, e não houve tempo para entender a nova metodologia que as orientadoras, tão perdidas quanto nós, tentavam nos passar. A cada momento essas formadoras dos professores tinham um novo entendimento sobre a proposta presente na Lei, que alterava a idade do ingresso das crianças no Ensino Fundamental e seus desdobramentos. Então, com tantas idas e vindas, fui buscando, através do conhecimento adquirido na formação inicial, na especialização, na prática, com as formações continuadas que tive oportunidade de fazer e que contribuíram com minha formação, como trabalhar com as crianças.

Em setembro de 2016 surgiu uma oportunidade de estudo sobre práticas de alfabetização. Fui convidada a participar do PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, substituindo a orientadora de estudos do município de Capivari de Baixo - SC. Foi um período pequeno, mais especificamente três meses. Porém, pude perceber a dimensão desta política pública, desde as formações que aconteciam no Polo¹, até a prática desses estudos no cotidiano das classes de alfabetização.

Nesses encontros no Polo de Formação, no meu caso, o Polo de Laguna, aprendíamos as metodologias específicas, direcionadas em sequências didáticas, e uma série de atividades e técnicas que melhorassem o fazer pedagógico do professor. Eram encontros muito interessantes, pois possibilitavam a reflexão da prática do professor e, conseqüentemente, a busca da melhoria na atuação. A formação de professores é um dos pilares para assegurar qualidade da Educação.

No Brasil, a questão da formação de professores tem sido tema de estudos e de pesquisas já há algumas décadas e estes apontam o professor como um dos responsáveis para assegurar o acesso à melhoria da qualidade do ensino, assim como, da qualificação e valorização dos profissionais da educação (GIARDINI, 2016, p.77).

Essa participação no PNAIC, como orientadora de estudos, me fez entender o quanto a formação continuada pode contribuir na melhoria da qualidade do ensino na escola, e querer compreender mais sobre essa política pública. Além disto, nas últimas décadas, o *sistema educacional* brasileiro sofreu uma grande expansão com o aumento das matrículas em todos os níveis de ensino e, com isto, inúmeros problemas tornaram-se mais evidentes.

Dados do Censo Escolar MEC/INEP- 2013, conforme Nogaredo (2016), revelaram que a quantidade de alunos com reprovação no terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, no final do ciclo de alfabetização 2, em escolas públicas de Santa Catarina, ainda era bastante alto. Das 91.484 crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, 6.404 reprovaram, aproximadamente 7% do total das matrículas (NOGAREDO, 2016). De acordo com Gatti (2003), Nunes (2001) e Monteiro (2001), alguns resultados têm contribuído sobre quais políticas públicas podem vir, de fato,

¹ Em cada região havia um Polo, onde orientadores de estudos do Programa se reuniam com uma coordenação regional, para estudos e planejamento das ações a serem implementadas em cada município.

² Segundo o site do MEC - Ministério da Educação e Cultura, “Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção. É o que recomendam as novas diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, 2010).

reverter os indicadores de desempenho dos alunos que, hoje, estão nas escolas de todo país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores.

Estes estudos demonstram que a formação continuada de professores tem sido alvo de diversos programas nas esferas públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, desde os anos de 1980, e estas políticas dão um formato quase sempre prático às formações, enfatizando o fazer do professor em sala de aula.

Entretanto, ao participar da formação continuada do PNAIC, pude constatar que a relação teoria e prática se fazia presente em todos os momentos. Neste sentido, diferente do descrito pelos autores citados anteriormente.

O termo *formação continuada*, neste texto, entendemos conforme Soares (2008, p. 148):

[...] processos de formação realizados na forma de aperfeiçoamento ou qualificação de professores que já têm uma determinada formação inicial. Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou estaduais de Educação, bem como pelo governo federal.

A formação dos professores, seja inicial ou continuada, está no plano de governo e em diversos discursos como questão central e estratégica que, na prática, seriam caminhos para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos índices do sistema educacional brasileiro.

Soares (2008) menciona que as políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos de 1990 dão destaque ao professor como responsável pelos problemas que afetam a escola, sobretudo responsabilizando-o pela sua falta de qualidade. Contraditoriamente, sua formação sofre um processo de desqualificação, pois se torna aligeirada, fragmentada e esvaziada de conteúdo. Os objetivos de tais políticas voltam-se à formação de um professor tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado (SOARES, 2008).

Dentre as políticas públicas de formação continuada de professores que foram criadas por um período curto, ou as que foram sendo aperfeiçoadas e tiveram uma continuidade, temos o PNAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Seu “compromisso formal foi assumido pelos governos federal, do distrito federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2013a), tem como uma das

ações a formação de professores alfabetizadores desenvolvida em parceria com as secretarias de educação estaduais e governos municipais.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3.o ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2014b).

A formação proposta nesse programa, seguindo o modelo de *multiplicadores*³, contempla professores alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e coordenadores pedagógicos vinculados às classes de alfabetização, como pode ser observado no Artigo 7º da Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, que afirma que a formação continuada de professores alfabetizadores se caracteriza por:

I - formação, inclusive em serviço, dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das escolas das redes públicas de ensino participantes das ações de alfabetização; II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo. III - formação dos coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais participantes das ações de formação em serviço de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos (BRASIL, 2012b).

Essa formação passou a acontecer, na prática, a partir de 2013, um ano após a criação do PNAIC e assinatura de convênios com estados e municípios, ocorridos no segundo semestre de 2012. Na Associação dos Municípios da Região de Laguna - AMUREL, sul de Santa Catarina, local da presente pesquisa, a formação também iniciou em 2013. Nesta região, os orientadores de estudo participavam de formação em Polos distintos, a princípio uma semana e, posteriormente, retornavam e multiplicavam esses conhecimentos ao grupo de professores que lhes competia. “Cada orientador de estudos teria uma turma de vinte e cinco professores Alfabetizadores, podendo chegar a trinta e quatro docentes, dependendo do total de professores alfabetizadores na rede” (BRASIL, 2015).

Na Portaria 1.094/16 consta que o Pacto contempla: “I - formação continuada; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; **III - avaliação** e; IV - gestão,

³ Seguindo o conceito trazido por Freitas (2002), *multiplicadores* seriam professores que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores de professores e, assim, sucessivamente, em uma *cadeia* de formação.

controle e mobilização social” (BRASIL, 2016, grifos nossos). Essa política de formação do professor alfabetizador, proposta no Pacto, é parte das exigências estabelecidas desde a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jontien, Tailândia, em 1990, organizada pela Unesco - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância, Banco Mundial, dentre outros, e assumidas pelo Brasil para erradicação do analfabetismo no país. Tem-se clareza que o Pacto é parte das demandas do capital; no entanto, considerando a contradição que há no processo de Educação, pode ser ele, também, um caminho para a formação humana e desenvolvimento social.

Nesse processo, o Estado brasileiro realizou um conjunto de reformas na Educação, e uma delas foi a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, com definição dos três primeiros anos para a alfabetização, através da Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006). A partir desta lei, um conjunto de outras medidas legais foi emitido pelo Estado, objetivando assegurar que todas as crianças aprendam a ler, escrever e calcular até os oito anos de idade.

Esta definição da alfabetização até os oito anos de idade também consta no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 (PNE – 2014/2014), que tem como diretrizes a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da Educação, dentre outras, propondo, na Meta 5, “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BRASIL, 2015). O documento deixa claro, através do pronome *todas*, a obrigatoriedade de que *todas* as crianças estejam alfabetizadas até, no máximo, oito anos de idade, período que finaliza o ciclo de alfabetização, ou seja, o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Embora diversos fatores possam intervir nesse processo, e que precisam ser pensados durante a implementação de um programa de formação continuada, não deixa de ser um Programa com possibilidades para contribuir com a melhoria da qualidade da Educação para todos.

Como esse Programa foi criado pelo Governo Federal para ser desenvolvido em parceria com Estados e Municípios, pressupõe-se que estes entes da federação acompanharam sua realização e os resultados alcançados. Neste sentido, questionamos: os municípios realizaram algum tipo de acompanhamento da implementação e realização da formação dos professores alfabetizadores? Se realizaram, como o fizeram? Os documentos

oficiais relacionados ao PNAIC previam a avaliação do Programa pelos Estados e municípios? Houve algum problema na implementação e execução?

A partir dessas questões, definimos como objetivo geral *Conhecer como os municípios avaliaram a realização do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Como objetivos específicos ficaram definidos: verificar quem era responsável pelo acompanhamento das ações do PNAIC nos municípios; identificar como era realizada a avaliação desse Programa por parte dos municípios; e analisar a relação entre o que consta na proposta do Programa em relação à avaliação e o que foi realizado pelos municípios.

Para responder a esses objetivos, inicialmente foi realizada uma pesquisa nos portais de periódicos, com o objetivo de verificar as principais produções que abordam a temática estudada. Esta busca por produções científicas foi feita por meio de portais eletrônicos, destacando os seguintes endereços: site dos programas de pós-graduação do país, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Este levantamento possibilitou o mapeamento das principais produções científicas referentes a programas de formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais, mais especificamente referentes ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Nessa busca bibliográfica, o levantamento foi realizado a partir dos descritores: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Formação de Professores alfabetizadores e Políticas Públicas Educacionais para alfabetização, que resultaram na seleção de setenta e três produções.

Destas, após leitura dos resumos, foram selecionados sete textos para fazer parte do referencial teórico desta dissertação: seis artigos e uma dissertação, conforme quadro descrito no apêndice A.

Além dessas referências, também foram utilizadas para fundamentar o presente texto: Konder (2004), Frigotto (1991) e Triviños (1987) sobre fundamentos teórico metodológicos do materialismo histórico-dialético; Freitas (2007) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) sobre políticas públicas; Libâneo (2012), Saviani (2007) e Schmidt e Aguiar (2014) sobre Educação e políticas de formação de professores, entre outros.

1.1 METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como abordagem metodológica o materialismo histórico e dialético, que busca a explicação da essência das coisas/fenômenos em seu processo, gênese, movimento e tendência de *vir a ser* (MARQUES JUNIOR, 2012).

Para esta concepção, interessa compreender o mundo na sua concretude, movimento constante motivado pela contradição, que sustenta que o critério da verdade é a prática social, que a prática é o critério decisivo que reconhece se um conhecimento é verdadeiro ou não, pois a prática está na base de todo conhecimento e em seu propósito final (TRIVIÑOS, 1987).

O materialismo dialético é a base filosófica do Marxismo e, como tal, realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. De maneira geral, pode-se afirmar que a concepção materialista apresenta três características importantes: a primeira delas é a da materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que acontecem, na realidade, são materiais, são simplesmente aspectos diferentes da matéria em movimento; a segunda peculiaridade ressalta que a matéria é anterior à consciência, e isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria e, por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível.

Numa dimensão ontológica e gnosiológica pode-se dizer que esta abordagem teórica estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas; sendo os conceitos de conexão, interdependência e interação essenciais no processo dialético de compreensão do mundo (TRIVIÑOS, 1987, p. 53).

Suas categorias refletem as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva. Podemos entender as categorias como "formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento" (TRIVINOS, 1987, p. 55).

Para o Marxismo, as categorias formaram-se no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. Esta última afirmação é fundamental, e significa que o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, "movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência.

As categorias do materialismo dialético são a matéria, a consciência e a prática social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 55).

A contradição presente no ser e no pensar não é abstrata, formal, subjetiva. Ela é material, concreta, objetiva. Ser e pensar desenvolvem-se pela contradição e superam-se continuamente. Na dialética, a totalidade só se efetiva com as partes, mantendo sempre, com o todo, uma relação orgânica.

Neste sentido, o conhecimento não é neutro, pois é afetado pelas relações sociais. Portanto, compreender a história não é um processo neutro. Não explica a práxis a partir da ideia, explica a formação de ideias a partir da práxis material, tornando-a força motora da História, não a crítica, mas a revolução.

A teoria marxista segue uma linha comprometida com um projeto de transformação da realidade social, e sua intervenção oferece toda uma preocupação com a análise dialética da realidade. Além disto, procura buscar explicações coerentes, lógicas e racionais, sem deixar de ressaltar a prática social como critério de verdade.

Para o pesquisador, imbuído de uma concepção marxista da realidade, realizar uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, se não tem ideia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico: estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão das formações socioeconômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção do homem, ideia da personalidade, da educação etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

Desta forma, como todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção do conhecimento, esta pesquisa realiza reflexões sobre a avaliação realizada pelos municípios através dos responsáveis pela implementação e execução do Programa de formação dos professores do PNAIC.

Seguindo os princípios norteadores dessa concepção epistemológica, o trabalho teve, como procedimento metodológico, a pesquisa documental e de campo, sendo realizada em cinco municípios da região da Associação dos Municípios da Região de Laguna – AMUREL: um deles de grande porte, dois de médio e dois de pequeno porte.

A análise documental foi uma das técnicas utilizadas na pesquisa, pois tem o documento como objeto de investigação. O conceito de documento, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), “ultrapassa a ideia de textos escritos ou impressos; este tipo de análise favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas,

entre outros”. Ainda de acordo com os autores, ela se constitui em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Este tipo de análise busca identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Ludke e André (1986, p. 38, grifos dos autores), apoiando-se em Philips (1974), afirmam que

São considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Esses documentos, elaborados por pessoas em determinadas condições e contexto, não são neutros. Sendo assim, é preciso levar em conta a realidade na qual foram produzidos, bem como o universo sociopolítico do autor e daqueles a quem foram destinados.

Os documentos analisados foram: Portaria que cria o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Termo de Adesão; Caderno de apresentação do Pacto, que contém orientações sobre a formação de professores alfabetizadores; documento orientador das ações de formação e demais cadernos e/ou orientação do MEC sobre a formação de professores alfabetizadores; relatórios de acompanhamento de professores realizado pelos coordenadores e orientadores de estudos; e material de professores que foram publicados.

Além da análise de documentos, foram realizadas entrevistas com os orientadores de estudo, Coordenador local e Secretária de Educação de municípios selecionados para a presente pesquisa. Ao todo foram oito orientadores de estudo, sendo três do município 1; dois orientadores de estudos do município 3; um orientador de estudos do município 4; um orientador de estudos do município 5; um orientador de estudos do município 2, também uma secretária municipal e a coordenadora local deste município, no período de 2013 a 2016⁴. Ao todo foram dez entrevistados, conforme o quadro da página seguinte.

⁴ A realização de entrevista somente com uma secretária da educação e com uma coordenadora local foi em função de não ter conseguido que, dos demais municípios, estes sujeitos se disponibilizassem a participar da pesquisa

Figura 1 - Quadro de Sujeitos da pesquisa

Município	Entrevistado	Função no PNAIC
Município 1	Entrevistado 1	Orientador de estudos
	Entrevistado 2	Orientador de estudos
	Entrevistado 3	Orientador de estudos
Município 2	Entrevistado 1	Secretária da Educação
	Entrevistado 2	Coordenador Local
	Entrevistado 3	Orientador de Estudos
Município 3	Entrevistado 1	Orientador de Estudos
	Entrevistado 2	Orientador de estudos
Município 4	Entrevistado 1	Orientador de estudos
Município 5	Entrevistado 1	Orientador de estudos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora⁵.

Para Ludke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e é uma das principais técnicas de trabalho dentro da perspectiva de pesquisa em quase todos os tipos de investigação mais utilizados nas Ciências Sociais. Ela desempenha importante papel, não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas, além de possuir grande vantagem sobre outras técnicas, pois permite a percepção da informação desejada de forma imediata, facilitando, independentemente da complexidade do tema, a obtenção clara das respostas. Isto porque, como acontece de maneira única, a entrevista permite adaptações, esclarecimentos, tornando as informações desejadas claras e possíveis de serem questionadas e dialogadas pelo entrevistador e entrevistado. Para as autoras,

[...] o tratar da entrevista, acabam por reconhecer que ela ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador. É inegável que há qualidades específicas que denotam o entrevistador competente, tais como uma boa capacidade de comunicação verbal, aliada a uma boa dose de paciência para ouvir atentamente (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Para facilitar a realização da entrevista e análise das informações, foi elaborado um roteiro de questões e fornecido aos entrevistados. As entrevistas foram gravadas, com a

⁵ No corpo do texto, os Municípios são representados com a letra M1- para o município de Braço do Norte, M2- para Capivari de Baixo, M3- para Tubarão, M4 para Laguna e M5- para Jaguaruna, conforme a organização no quadro; e para os entrevistados, as letras que os representam são E1, E2 e E3.

concordância dos entrevistados. Além da gravação foram registrados gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações e alterações de ritmo.

Depois de concluída a coleta de dados, eles foram organizados para posterior categorização e análise, a partir dos referenciais dos autores selecionados.

O resultado de todo o processo da pesquisa e análise está organizado em quatro capítulos. O primeiro configura esta introdução; o segundo capítulo aborda a formação dos professores no PNAIC; o terceiro diz respeito ao processo de avaliação da formação de professores do PNAIC pelos gestores municipais; seguido pelas Considerações Finais, que configuram o quarto e último capítulo. Ainda fazem parte deste trabalho a relação de obras utilizadas, nas Referências, e os apêndices e anexos.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Neste capítulo são apresentados aspectos referentes à política educacional brasileira nas últimas décadas, a partir das quais a formação de professores alfabetizadores foi definida. Destacam-se as reformas do Estado e da Educação definidas a partir de 1990, que embasaram as diretrizes dessa formação. Como os Programas Profa e Pró-Letramento foram criados nesse contexto, anteriormente ao PNAIC, e este ter sido uma continuidade, evidentemente com alterações, apresentamos, também, uma síntese desses dois programas.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL, NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO

As políticas públicas para formação de professores alfabetizadores, mais especificamente a formação no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, fazem parte das políticas educacionais empreendidas no Brasil, principalmente a partir década de 1990, quando o Estado brasileiro definiu uma série de políticas públicas para a Educação, entre elas, as de formação de professores.

Essas políticas públicas para Educação foram criadas a partir de diretrizes internacionais, que tinham como foco minimizar os problemas relacionados ao alto índice de analfabetismo, de evasão e de repetência existentes nos países mais populosos do mundo e em desenvolvimento, naquele período. Entre os responsáveis por essas diretrizes estão o Banco Mundial e a UNESCO, encarregados da organização da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990.

Esta Conferência, organizada pela UNESCO e financiada pelo Banco Mundial, teve como objetivo assegurar a Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Neste evento, os nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como E9, foram convocados a desenvolver ações que propiciassem o desenvolvimento dos princípios acordados na Declaração de Jomtien.

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema

nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 48), “o quadro estatístico com o qual se deparou a Conferência Mundial de Educação Para Todos, era sinistro: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo”. Assim, era necessária a urgência de ações para alterar esta realidade, ou dar início a estratégias que visassem à melhoria destas condições.

O Brasil, um dos países signatários dessa Conferência, elaborou seu Plano Decenal 1993-2003, incorporando nele as principais diretrizes definidas durante o encontro:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; universalizar, com equidade [sic], as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar os meios e o alcance da educação básica; favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade [sic] em sua distribuição e aplicação; estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 2).

Na análise de Libâneo (2012), essas diretrizes, aparentemente, atendiam as reivindicações da sociedade civil organizada, que tinha, em suas lutas, garantia de acesso e de qualidade de Educação para todos e todas. Aparentemente porque, segundo o autor, na prática, houve uma redução de tudo para o mínimo. Descreve, a partir de Torres (2001) que,

Ao longo das avaliações e revisões da Declaração em conferências e reuniões subsequentes entre os organismos internacionais e os países envolvidos, a proposta original foi encolhida, e foi essa versão que acabou prevalecendo, com variações em cada país, na formulação das políticas educacionais. Tal encolhimento deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais. Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (LIBÂNEO 2012, p. 18).

A partir desse encolhimento da proposta original, construiu-se um conjunto de políticas públicas, de modo que a escola pública fosse se constituindo mais como uma escola de acolhimento do que de conhecimento; esta última ficaria reservada, assim, para os filhos dos ricos.

Essas diretrizes foram incorporadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 (BRASIL, 1996). A Educação Básica, a partir daquele período, passou a fazer parte das transformações e *supostos investimentos* necessários para acelerar o nível de escolarização para garantir o desenvolvimento do país. Em outras palavras, a Educação passou a ser organizada de modo a atender as demandas do mercado, que precisa de um trabalhador flexível, capaz de se adaptar às mais diversas situações de trabalho, seja como funcionário ou como trabalhador autônomo (pequeno empreendedor). Para isto, não é necessário ser grande conhecedor da realidade, mas ter um conhecimento que o torne apto a atuar na sociedade, sendo a mão de obra especializada que o capital exige.

Desta forma, no Brasil, a partir da década de 1990, a Educação ocupa o centro de todas as políticas públicas, com objetivo de impulsionar o desenvolvimento nacional. Assim, as discussões apresentam a necessidade de serem repensadas propostas e alternativas para problemas estruturais da Educação, passando, necessariamente, por reformas nos sistemas públicos de ensino: a escola pública passa a ter outra função.

[...] a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. [...] o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Com isto, inicia todo um movimento discursivo de desqualificação da escola pública, paralelo ao incentivo de voluntariado nas mais diferentes atividades da educação escolar, seja como aula de reforço, palestras, doação de materiais etc., bem como a valorização da iniciativa privada como mais bem qualificada para gerenciar a escola pública.

Neste processo, entra em pauta a formação dos professores, junto com o discurso de que cabe a estes profissionais melhorar o baixo desempenho dos alunos e a qualidade da Educação.

Atrelado à recomendação da distribuição de recursos, encontra-se uma orientação política para a gestão flexível que direciona à necessidade de investir na capacitação de professores, a estratégia mais eficaz para o desenvolvimento da educação é a contratação de professores que dominam suas áreas de conhecimentos e tenham formação suficiente para ensinar e transmitir o

conhecimento. Na perspectiva do BM, os professores devem ser avaliados para ingressar na carreira docente por meio de provas de conhecimento, que avaliem o conhecimento teórico do professor sobre determinados assuntos. Aqueles que se destacam, teoricamente, são os que estão mais aptos a assumir uma sala de aula. Os conhecimentos são adquiridos por meio de estudo, e por isso o BM defende que para se tornar um profissional eficiente é necessária uma formação completa e continuada (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 8).

Os programas de formação de professores criados pelo Ministério da Educação, a partir dos anos de 1990, atribuem ênfase excessiva ao que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo. Há priorização da técnica e menos do conteúdo, um resgate ao tecnicismo da década de 1970, denominado, agora, por vários autores, dentre eles Saviani (2008), de neotecnicismo. As competências e habilidades passam a ser o foco da formação o professor.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (Resolução CNE/CP 01/2002 – BRASIL, 2002), o conceito de competência está centrado na capacidade do professor. Seguindo esse modelo e de acordo com Schmidt e Aguiar (2014), ele vem sendo incorporado, via formação de professores, à Educação das novas gerações. Assim pode inserir a criança, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade.

Desta forma, o currículo pautado em competências, que é proposto em diversos países, passa a ser inserido aqui no Brasil. Isto não poderia ser muito diferente, haja vista que, desde sua emancipação político-administrativa, tem buscado implantar modelos existentes em outros países, adaptando-os sem, muitas vezes, considerar as especificidades da realidade nacional.

Nesta dinâmica, palavras-chave, como *novas tecnologias* e *educação a distância*, estreitamente ligadas à política de formação continuada de professores, expandiram-se rapidamente, através da Universidade em Rede (UNIREDE), Universidade Virtual, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou por meio de outras instituições ou redes.

Freitas (2002, p. 149, grifos do autor) destaca que

[...] a visão tutorial e paternalista do trabalho de formação com professores que é enfatizada no programa de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC – Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores desenvolvido por supervisores e/ou coordenadores pedagógicos e centralizado na própria escola e nos sistemas de ensino, retoma a ideia já superada na década de 70, dos “multiplicadores”, professores que passavam por processos de formação se transformavam em formadores de professores e assim sucessivamente, numa “cadeia” de formação.

Assim, na dinâmica social, observa-se maior exigência para melhora do nível de escolaridade da população. Esta exigência vem em decorrência de demandas de mercado, seja para formar trabalhadores que deem conta de uma realidade em constante transformação, seja para formar consumidores em um mundo onde a rotatividade dos produtos precisa ser constante. Neste sentido, a melhor forma de validação e aceitação das mudanças que se pretendem implementar passam a ocupar a centralidade nos discursos e práticas governamentais, obviamente, sob a orientação dos organismos internacionais. A prioridade atribuída à Educação Básica e a necessidade de uma sociedade escolarizada passam a compor o tema da formação de profissionais da Educação, já que são estes os responsáveis por formar sujeitos que deem conta de lidar com essa realidade.

O artigo 87 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu parágrafo 4º (vetado pela Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013), explicitava que, até o fim da década de 1990, fossem criados cursos superiores de formação de professores, definindo o imediato aumento de matrículas e egressos nestas formações. Neste movimento do modelo de capacitação, o professor teve o tempo de formação acelerado e simplificado, passando de quatro para dois anos o período para que ficasse na Universidade.

De acordo com Freitas (2007, p. 6),

No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior. A expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

Seguindo nesta mesma direção, Saviani (2008, p. 218) esclarece que,

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Sendo assim, uma formação docente de qualidade social para todos, objeto de luta de entidades como a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), desde a década de 1980, foi deixada de lado, haja vista a falta de interesse com a intelectualização dos educadores. Fica claro, nas posições oficiais definidas nas políticas públicas para a Educação, que as ações em

pauta preconizavam a quantidade de profissionais que precisariam passar por esses cursos, e não a sua qualidade, pois as mudanças exigidas eram a base do discurso que garantiria a melhoria do sistema educacional com a melhoria de índices, e não necessariamente de aprendizagem do conhecimento.

Para alcançar esse objetivo, tão importante quanto investir na Educação Básica era investir no profissional que dela precisa dar conta, pontuando sua relevância nesse processo. Isto pode ser observado quando lemos o *Relatório do Banco Mundial* de 1995, que aponta que “[...] *consiste en contratar personal debidamente capacitado cuyos conocimientos se hayan evaluado*”⁶ (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 91).

Nas orientações do Banco Mundial, percebe-se o caráter tendencioso desta formação que terá, em suas políticas, a competência como conceito-chave: este é o perfil do profissional a ser formado a partir dos anos 1990.

Segundo Schmidt e Aguiar (2014, p. 6, grifos dos autores),

[...] “A pedagogia das competências” é a “pedagogia oficial” nas atuais políticas de formação inicial e continuada de professores, materializando-se entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da educação e da pedagogia, mas a partir de exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Deste modo, o currículo por competências passa a ser uma necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição e possam, portanto, ser avaliados.

Para Saviani (2007, p. 434, grifos do autor), “o empenho em introduzir a ‘Pedagogia das Competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”.

Tornar as pessoas capazes para enfrentar as inúmeras situações era o discurso que se ouvia nas escolas e empresas na década de 1990, já que o objetivo era fazer com que os indivíduos se ajustassem a uma sociedade de economia flexível e, portanto, em constantes mudanças, e estivessem preparados para nela atuar. Neste contexto, o professor teve que se adequar a essas novas exigências, caso contrário não asseguraria a construção da futura geração de trabalhadores compatíveis às demandas do mercado.

⁶ Consiste em contratar pessoal devidamente capacitado, cujos conhecimentos tenham sido avaliados.

Aqui vale destacar a ênfase que passa a ser dada na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional: cabe a ele identificar suas necessidades de formação e empreender um esforço permanente e necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.

Neste percurso histórico, percebe-se que tanto as concepções como as finalidades da formação continuada de professores, no Brasil, foram mudando ao longo de sua história, decorrentes do contexto econômico, político e social de cada período.

Quando se fala especificamente em formação continuada de professores alfabetizadores, podemos citar, nas últimas décadas, pelo menos três grandes programas: o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e o PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Os programas foram criados pelo governo federal para serem desenvolvidos em parceria com estados e municípios, mas cada um deles com especificidades de forma, tempo e conteúdos, conforme poderá ser visto no decorrer dos próximos itens. Ambos estão inseridos nas diretrizes da reforma do Estado e da Educação que vêm sendo efetivas a partir da década de 1990.

Vale ressaltar, no entanto, que mesmo dentro do modelo capitalista de produção e de políticas neoliberais, o Estado pode propor políticas públicas que possibilitem qualidade da Educação e maior inclusão social.

A formação continuada de professores alfabetizadores, quando proporciona reflexão teórico-prática, possibilitando apropriação e domínio do conhecimento pelo professor, proporciona a ele, dentro de determinados limites, condição de ser sujeito do processo de ensino na sala de aula. Contudo, na medida em que essa formação fragmenta teoria e prática, como se elas fossem separadas, tira dele essa condição.

2.1.1 PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA teve início em 2001. No caderno de apresentação do guia do formador do PROFA há uma breve apresentação sobre a urgência da implementação desta política de formação continuada de professores:

A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que a responsabilidade pelo fracasso, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída. Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental. Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados (BRASIL, 2001, p. 1).

O referido PROFA, conforme já mencionado, foi implantado no Brasil em 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir da constatação da permanência de elevado índice de fracasso escolar, em especial relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita.

Teve como objetivo contribuir para a superação de dois problemas: “a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados” (BRASIL, 2001, p. 1). Além disto, buscava

[...] oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esses estudos têm como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreira e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (BRASIL, 2001, p. 1).

Neste Programa, o grande desafio era o professor aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Este não é um desafio pequeno: “(...) a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados” (BRASIL, 2001, p. 1).

Conforme Campos (2006, p. 36),

Partindo das orientações oficiais, advindas dos PCNs, o PROFA desenvolve uma perspectiva voltada às diferentes metodologias propostas na alfabetização visando à construção da leitura e da escrita. Apresenta uma proposta de formação para a alfabetização, em que são entrelaçados aspectos cognitivos com aspecto do desenvolvimento emocional, da interação social, da realidade linguística, da funcionalidade da leitura e escrita, bem como os demais fatores que interferem na aprendizagem e que se fundem para a formação do sujeito.

Segundo a autora, as atividades de formação que o PROFA propunha, dispostas em unidades, tinham como objetivo a ampliação do universo do conhecimento dos professores sobre as teorias de alfabetização existentes, através de situações que os fizesse refletir sobre sua prática profissional, favorecendo a mudança no modo de alfabetizar seus alunos. Neste contexto, era necessário conhecer e estudar a **Psicogênese da Língua Escrita**, obra das autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberoski (1991), para entender o nível da escrita dos seus alunos para, assim, ajudá-los a avançar no aprendizado (CAMPOS, 2006).

[...] auxiliar o professor na investigação diagnóstica como forma de melhor agrupar os alunos para inferir adequadamente durante o processo de construção do conhecimento. Tem uma organização metodológica de ensino que passa pelo trabalho com situações bastante diversificadas, tais como: nomes próprios, escrita de listas, textos que os alunos sabem de cor, transformação e análise de textos diversos, reflexão sobre a pontuação, ortografia e revisão textual (CAMPOS, 2006 p. 38).

Desta forma, esse programa considera que, para que haja o aprendizado, ou seja, para que a criança aprenda a ler e escrever, é necessário que ela participe de situações que a façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações acerca do uso da escrita em sua prática cotidiana.

Campos (2006), acerca da metodologia presente no PROFA, critica o fato de professores terem desconsiderado a *técnica da escrita*, em outras palavras, a percepção da estrutura das palavras e sua constituição em grafemas e fonemas.

Desta forma, o professor, diante do ensino do processo de alfabetização de seus alunos, precisa considerar que as palavras são compostas por fonemas e grafemas, e que é necessário este entendimento por parte de quem os alfabetiza.

Campos (*apud* SOARES, 2006, p. 37) traz suas considerações acerca da construção estrutural das palavras:

[...] esta é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Entende-se que os alfabetizadores que priorizam, no ensino da leitura e a escrita, as técnicas de codificação e decodificação estão trabalhando, certamente, a parte estrutural da construção da escrita. No entanto, isso não deveria ocorrer em detrimento do sentido do texto; pelo contrário, deve-se valorizar o texto como elemento rico de significação e carregado de elementos lingüísticos [*sic*] que compõem a leitura além das letras.

A autora enfatiza a necessidade de o processo de alfabetização ser construído com os alunos mediante a noção de que as palavras têm uma estrutura, sendo necessário ser ensinada conjuntamente com textos que devam ter sentido para a criança, que partam de sua realidade e tenham sentido nos contextos nos quais ela vive.

A formação no PROFA era anual, e havia atividades de estudo individual e aplicação de tarefa, onde o modelo de formação profissional era pautado no desenvolvimento das competências docentes.

As formações presenciais eram ministradas por um professor-formador especializado, oferecidas pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação.

Os formadores recebiam orientações para suas ações e intervenções através do Guia, um material que orientava cada Módulo do Curso, destinado aos formadores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Nele havia as sequências de atividades de formação com orientações detalhadas sobre como o formador poderia encaminhar as propostas de trabalho e como realizaria suas intervenções, de modo que favorecesse a discussão, a reflexão e a aprendizagem do grupo de professores. Cada uma dessas sequências era chamada de Unidade. As unidades tinham como foco principal os programas de vídeo que tratavam dos processos de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita, e de situações didáticas de alfabetização.

Cada módulo tinha seus objetivos, e o primeiro trata dos conteúdos e da fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Sua função era de demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que ocorre pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita. No módulo 2 existia a discussão sobre situações didáticas de alfabetização, com objetivo de demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto. O módulo 3 apresentava discussões sobre situações didáticas e outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização.

Desta forma, cada módulo abordava assuntos específicos que se relacionavam; em cada um eram definidas as competências a serem desenvolvidas pelos professores ao longo da formação, denominadas Expectativas de Aprendizagem; e estavam relacionadas com os objetivos indicados nas Unidades, que serviram de critério para o processo de avaliação proposto na formação.

Conforme pode ser observado no *Guia de Formação do Programa*, os módulos são acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentam atividades de leitura e escrita, principalmente de alfabetização.

O caderno de orientações das ações do PROFA para orientadores das formações deixa claras as funções específicas do formador. Nele são definidas as tarefas a serem realizadas especificando cada uma delas, como um passo a passo para os formadores. Isto dava, ao coordenador, melhores condições de replanejar as pautas e as próprias intervenções. Nessas orientações, o professor precisaria ter o compromisso pessoal com seu processo de formação, pois uma parte dos resultados dependeria do processo de construção/reconstrução do conhecimento que realizava individualmente, sendo necessário o desejo de mudar sua prática pedagógica (BRASIL, 2001).

Resumindo, nas palavras de Soares (*apud* ALFERES, 2009, p. 38),

O PROFA foi um programa oficial formulado pela Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) no ano de 2001, em parceria com estados e municípios, em razão dos índices de alfabetização, entendendo que a formação continuada dos professores alfabetizadores representava a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino.

De acordo com o Guia do Formador (2001), no ano de 2001, a turma piloto participou da formação com a função de, no ano seguinte, ser multiplicadora destes estudos. A partir da segunda turma, a formação foi feita por multiplicadores das Secretarias de Educação ou rede de ensino estadual que tivessem aderido ao programa.

Conforme já exposto, as orientações metodológicas adotadas no Curso eram expressas em cada uma das Unidades. Em nada coincide, portanto, com um modelo de formação concebido como uma sequência de ensinamentos a serem transmitidos em aulas expositivas e com enfoque instrumental (destinadas a preparar o professor para ser um aplicador e/ou um técnico), sendo incompatível com uma proposta que ignora as condições reais e os pontos de partida dos professores: interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões.

Campos (2006) discorda que o PROFA tenha conseguido alcançar seus objetivos, pois, segundo a autora,

[...] O programa surgiu como alternativa complementar para a formação de professores de alfabetização. Seu objetivo, visando qualificar melhor o educador das séries iniciais, não se confirmou totalmente. Logo a sua efetividade, no que se refere à implementação de suas orientações teóricas e metodológicas deixou a desejar, conforme observado nas práticas pedagógicas de alfabetização e nos resultados obtidos nas aprendizagens dos alunos [...] Apesar de terem apresentado mudanças significativas e por vezes apresentarem atividades mais ilustradas, maior ludicidade, as professoras ainda reproduzem o ensino mecanicista, por repetições exaustivas, linguagem fragmentada e cópias. Essas práticas passam longe do ideal de qualidade no qual haja vínculo com a

linguagem e a relação direta com a realidade da criança (CAMPOS, 2006, p. 104).

A proposta do programa buscou favorecer aspectos sobre a reflexão do fazer docente, até então pouco pensado ou explorado pela literatura existente, tornando-se inovador para o período. Isto ocasionou uma grande aprovação e aceitação do programa entre professores e demais profissionais da educação no período de vigência; no entanto, um aprofundamento teórico mais amplo sobre alfabetização e letramento não se efetivou.

Se considerarmos as leituras realizadas, referentes à formação de professores no PROFA, embora tenham favorecido os professores que realizaram o curso com um grande aprendizado, de certa forma não foi suficiente para mudar a metodologia usada pela maioria dos professores, seja por ideias e concepções bastante enraizadas nas práticas tradicionais destes docentes, seja pela insegurança e medo de mudar seu fazer pedagógico que, muitas vezes, pauta-se em um ensino mecanicista.

2.1.3 Programa Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental

O Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental teve início em 2008 (BRASIL, 2008). Também é uma política pública de formação continuada aos professores alfabetizadores das escolas públicas, de maneira semipresencial, com o foco nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática. Segundo Alferes (2009, p. 67), a “implementação desse Programa acontece em três fases: 1ª) etapa de adesão dos municípios e estados, 2ª) etapa de revezamento e 3ª) etapa de retorno”.

Conforme consta no Guia Geral (2007b), que pode ser considerado o principal documento orientador do Programa Pró-Letramento, os principais objetivos do programa estão centrados em:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007b, p. 2).

Segundo Alferes (2009, p. 4),

[...] uma das razões que motivou a criação do Programa Pró-Letramento foi justamente o percentual de alunos com desempenho crítico e muito crítico, situação que, de certo modo, revela que as dificuldades na área da alfabetização ainda não foram resolvidas, apesar dos inúmeros programas já desenvolvidos.

Sendo assim, segundo Brasil (2005), o Pró-Letramento foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC), em diversos estados brasileiros, a partir de 2005. Trata-se de um abrangente programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática. Ele foi criado em parceria com as Universidades participantes da Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios.

[...] foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2005, p. 10).

Esta rede “busca contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação dos professores como sujeitos do processo educativo”, contemplando seus saberes e práticas profissionais, que visem ao seu desenvolvimento profissional contínuo, considerando, também, os estudantes como sujeitos deste processo (BRASIL, 2005, p. 11).

O Programa era organizado na forma semipresencial, contando com atividades presenciais e a distância acompanhadas por tutores, tendo como suporte material impresso e vídeos, e as formações em um Polo central aconteciam trimestralmente. Nelas, as universidades participantes do Programa capacitavam os formadores em linguagem e matemática, em encontros que duravam uma semana. Após esta formação, os formadores levavam o aprendizado adquirido para os municípios, que planejavam e multiplicavam estes conhecimentos para os professores alfabetizadores cursistas (BRASIL, 2007b).

As Universidades que constituíam esta rede, consideradas parceiras, tinham a função de desenvolver e produzir os materiais para o curso, formar e orientar o professor tutor a coordenar os seminários previstos, e a certificação dos professores cursistas. Em nosso Estado havia 160 formadores participando da capacitação. Em seu estudo, Cardoso e Cardoso (2016, p. 7) descrevem como o material estava estruturado:

O material se organizou em torno de uma concepção de língua como “interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos” (BRASIL,

2007, p. 9). Uma concepção ampliada de alfabetização, para a qual “o aprendizado da escrita não se reduz ao mero domínio da correspondência entre grafemas e fonemas”, mas se caracteriza como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reelabora hipóteses sobre o funcionamento, entendida como sistema de representação da linguagem e, ainda, uma concepção de letramento, entendido como “[...] o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades (codificação-decodificação) nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2007b, p. 10).

As diretrizes propostas na formação, também presentes no Guia Geral de Orientações (2007b), trazem toda a estrutura do curso, desde as funções dos participantes, que eram chamados de professores cursistas. Estes deveriam estar vinculados ao sistema de ensino e trabalhar em classes dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; também o professor-orientador de estudos/tutor, que era quem multiplicava as propostas de trabalho aprendidas pelo formador de professor tutor, deveria estar vinculado a uma Universidade parceira; e o coordenador geral, que era um profissional da Secretaria da Educação, tinha a função de acompanhar e dinamizar o Programa na instância de seu município.

De forma sintetizada, o documento apresenta a estrutura organizacional do Programa Pró-Letramento descrevendo os objetivos, atribuições e funções. Também apresenta a concepção de formação continuada que foi desenvolvida, tendo como foco o caráter investigativo e reflexivo da formação:

[...] Sendo assim, a formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação e “valoriza” suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia (BRASIL, 2007b, p. 02, grifo original).

Os encontros com o professor-orientador de estudos/tutor aconteciam quinzenalmente ou semanalmente, conforme cronograma preestabelecido pelo programa. Nesses encontros, cada grupo de professores cursistas, vinte ou trinta que compunham uma turma com um tutor, discutiam os textos lidos, retomavam as atividades realizadas e planejavam as futuras ações. O professor cursista também realizava as atividades, inclusive as que se referiam às leituras e tarefas propostas, no formato presencial (BRASIL, 2007b).

De acordo com Brasil (2007b), a carga horária do curso compreendia um total de cento e vinte horas, que era dividida em dois momentos: um presencial, quando eram desenvolvidas as atividades coletivas em encontros semanais de quatro horas para alfabetização e linguagem; e oito horas destinadas, quinzenalmente, para o módulo de matemática, além das atividades individuais. O Programa contava com uma carga horária

de trabalhos que seriam realizados a distância, justificada pela ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, visto que atingiria um número muito maior de pessoas em menos tempo e em diferentes distâncias.

Segundo Freitas (2007, p. 1213), “a oferta de cursos de formação na modalidade a distância pode se apresentar como uma forma de aligeirar e baratear a formação”. Isto pode significar o aumento na quantidade de professores formados, mas não garantir a qualidade desejada na formação continuada (FREITAS, 2007).

Já a formação do professor-tutor compreendia um total de cento e vinte horas, que seria distribuído em dois momentos: quarenta horas no curso de formação inicial; sessenta e quatro horas distribuídas nos encontros presenciais de acompanhamento e avaliação com as Universidades; além de dezesseis horas com atividades individuais a distância.

O Guia Geral do Pró-Letramento traz considerações acerca dos critérios estabelecidos para ser professor-orientador de estudos/tutor:

[...] estar disponibilizado para o Programa, cumprindo a carga horária mínima definida de acordo com as Diretrizes do Pró-Letramento; estar em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ter formação em nível superior, licenciatura em pedagogia/ letras/ matemática; caso não for atendido o item anterior, ter formação mínima em nível médio (curso normal / magistério); ter experiência de um ano no magistério; permanecer em exercício durante a realização do Pró-Letramento, mantendo o vínculo com a rede pública de ensino e sendo vedada ao professor a vinculação a mais de um programa com pagamento de bolsa de estudo tendo por base a Lei 11.273/06 (BRASIL, 2007b. p. 3).

Desta forma, fica claro que a função do professor-orientador de estudos/tutor é articular a teoria que recebeu nas formações e trabalhar diretamente com o professor cursista, dinamizando as discussões, incentivando a participação de todos, bem como promovendo o diálogo com os Centros sobre questões de funcionamento do curso e de conteúdos. Portanto, sua atuação formativa não pode ser confundida com a de um multiplicador. Ele é indicado pela Secretaria de Educação, e firmada pela participação e aproveitamento no Curso de Formação.

Já o Coordenador Geral era um profissional da Secretaria da Educação, e sua função era garantir o desenvolvimento e execução do Programa em seu município, acompanhando e administrando a articulação das ações entre o município e as instâncias superiores. Além disto, deveria de participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas Universidades, dentre outras funções que são especificadas no documento (BRASIL, 2007b).

Cabia ao formador de tutor, além de estar vinculado ao Centro da REDE ou a uma Universidade parceira, como aluno mestrando ou doutorando ou professor, trabalhar com turmas de vinte e cinco ou trinta tutores pertencentes a um polo ou região do Estado; e realizar a preparação dos tutores com os centros ou universidades. Ainda nesta função continha a organização de seminários ou encontros de acompanhamento e avaliação do curso, sempre em um local predefinido. Também deveria analisar, juntamente com os tutores, os relatórios das turmas, realizando ou orientando os encaminhamentos, mantendo um plantão de apoio (BRASIL, 2007b).

O curso tinha uma organização e dinâmica bem pontual, sendo a mesma para cada área de trabalho, centrando-se em Alfabetização/Linguagem e Matemática.

Os fascículos de alfabetização/Linguagem eram oito e continham os temas que deveriam ser desenvolvidos nos encontros. Esta distribuição era assim organizada: no primeiro fascículo, *Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação*; no segundo, *Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação*; no terceiro, *A organização do tempo Pedagógico e o planejamento de ensino*; no quarto, *Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura*; no quinto, *O lúdico na sala de aula: projetos e jogos*; no sexto, *O livro didático em sala de aula: algumas reflexões*; no sétimo, *Modos de falar/Modos de Escrever*; e no oitavo, o *Fascículo complementar*. Cada fascículo de alfabetização/Linguagem era entregue pelo professor tutor ao professor cursista juntamente com DVDs que faziam parte do material disponibilizado para a complementação dos encontros presenciais, e seriam estudados em três encontros de quatro horas semanais (BRASIL, 2007b).

Já a área de Matemática também tinha oito fascículos. Porém, o estudo deles acontecia a cada quinze dias, em um encontro de oito horas, no mesmo dia, ou dois encontros de quatro horas em dias seguidos da semana. Os conteúdos tinham a seguinte distribuição: no primeiro fascículo, *Números naturais*; no segundo, *Operações com números naturais*; no terceiro, *Espaço e forma*; no quarto, *Frações*; no quinto, *Grandezas e medidas*; no sexto, *Tratamento da informação*; no sétimo, *Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática*; e no oitavo, *Avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais* (BRASIL, 2007b).

Como anteriormente mencionado, a dinâmica dos fascículos apresentava dois momentos. O primeiro continha o *Roteiro de Trabalho para o Encontro*, que apresentava as seguintes etapas a serem realizadas durante o encontro presencial: *Pensando juntos*,

onde era retomado o conteúdo que havia sido trabalhado no fascículo anterior; *O Trabalhando em grupo*, onde se abria o estudo de um novo conteúdo; e as *Nossas conclusões*, onde se realizava a síntese do dia de trabalho desenvolvido no encontro. Ainda, no *Roteiro de Trabalho Individual*, o participante retoma o tema que deveria ter sido aprofundado com leituras e indica sugestões para o cotidiano da sala de aula.

Os critérios utilizados para a avaliação eram a frequência aos encontros presenciais, a realização das tarefas de modo satisfatório, previstas para cada fascículo; e a auto avaliação, que o professor cursista realizava considerando o percurso durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica. Caberia à Universidade o envio ao MEC de dois relatórios: o *Relatório de Acompanhamento do Objeto* e o *Relatório de Execução do Objeto*.

Observa-se que a criação do Programa Pró-Letramento foi antecedida pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA em 2001, havendo, assim, uma sequência de formações com características que foram sendo modificadas e ampliadas, de acordo com os contextos em que o Brasil se encontrava.

Segundo o Guia do Pró-Letramento (2012), o material utilizado pelo Programa trazia contribuições relevantes para os professores alfabetizadores e para o sistema educacional, pois apresentava um tratamento preciso dos termos *alfabetização* e *letramento*, e indicava metas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização (BRASIL, 2012a).

O termo *letramento* passou a fazer parte da proposta, em que alfabetização deveria estar pautada nas concepções do alfabetizar letrando; e o *discurso pedagógico* baseava-se em teorias de matrizes epistemológicas distintas, sendo predominantes o construtivismo e a alfabetização em uma perspectiva de letramento. Os autores dos fascículos basearam-se na *Psicogênese da Língua Escrita* (Emilia Ferreiro e Ana Teberosky) e, ao mesmo tempo, defenderam a sistematização do processo de alfabetização (BRASIL, 2007b).

O foco dessa formação era a Matemática e a Língua Portuguesa, em detrimento das demais áreas do conhecimento. Embora na etapa da alfabetização toda criança precise aprender a ler e a escrever, caso contrário inviabiliza uma participação ativa na sociedade, a realidade é muito mais ampla, e as demais áreas deveriam estar presentes em cursos de formação continuada desde o início da escolarização.

Segundo Santos (2008, *apud* ALFERES, 2009, p. 42),

Considera que, dadas as condições de oferta e contrapartida exigida pelo Programa Pró-Letramento para a adesão dos municípios, este programa representou, sem dúvida, a possibilidade mais concreta da intensificação das parcerias entre governo, universidades e Secretarias Municipais e Estaduais de educação. [...] o Pró-Letramento se propõe a estabelecer uma formação continuada atrelada a uma atitude investigativa e reflexiva, objetivo que ainda não conseguiu atingir os resultados esperados, devido à realidade encontrada em muitos sistemas de ensino, que é de uma formação considerada “superficial”, restrita ao domínio e à apropriação de um conjunto de técnicas com poucos aportes teórico-conceituais.

Para a autora, um dos princípios propostos no Programa seria o desenvolvimento de uma reflexão crítica frente a uma formação continuada. Porém, a concepção de reflexão crítica descrita no documento limita-se às relações pessoais do professor, de seu trabalho e de seu mundo social e político. Isto demonstra que o documento valoriza o caráter *subjetivo* do conceito de professor reflexivo, pautado em uma concepção de formação continuada desenvolvida com foco no caráter investigativo e reflexivo da formação (ALFERES, 2009)

Soares (2008 *apud* ALFERES, 2009) revela que um conhecimento que se origina a partir do cotidiano escolar tem por finalidade dar respostas às suas demandas. Circunscreve-se no terreno da epistemologia da prática, limitando, desta forma, a reflexão ao âmbito da experiência imediata. Assim, colabora para restringir a possibilidade de compreensão dos docentes àquilo que transcende esta esfera, além da prioridade enfatizada na formação e no trabalho docente em uma perspectiva de ação individual. Logo, não evidencia a ação coletiva para a melhoria da Educação oferecida na escola pública (ALFERES, 2009).

Desta forma, as leituras realizadas sobre o tema indicam que o alto índice de crianças que fracassam na escola, logo no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental, era a razão para a criação dessas políticas. Contudo, o interesse não era necessariamente para possibilitar que todas as crianças pudessem aprender a ler e a escrever com condições de seguir os estudos e poder chegar até a universidade.

2.2 PNAIC - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Dando continuidade aos Programas de formação continuada para professores alfabetizadores, o Programa Pró-Letramento foi finalizado e, na sequência, criado o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, política tema desta pesquisa. Ele foi, inicialmente, uma proposta de formação apresentada pelo CEEL/UFPE (Centro de

Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco) para atender todos os Estados do Nordeste e da Região Norte, portanto, dez Estados, articulado com as universidades em que professores tivessem participado do Pró-Letramento.

As ações do PNAIC em Santa Catarina “iniciaram em 2013, com adesão de 293, dos 295 municípios catarinenses, com mais de oito mil alfabetizadores, 537 orientadores de estudos e 18 formadores envolvidos no processo” (MACHADO; SPESSATTO, 2016, p. 2484).

Teriam prioridade para a participação na formação como professor formador nas Instituições de Ensino Superior, segundo o Caderno de Apresentação (BRASIL, 2015), os docentes que tivessem sido parceiros, atuando como formadores das universidades responsáveis pelo Pró-Letramento em mais de um Estado; e nas Universidades que não havia professores que tivessem atuado no Programa.

[...] foi realizada uma pesquisa no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq para identificação de profissionais envolvidos com a área de alfabetização e letramento para a indicação do professor responsável para coordenação do programa em sua IES. A partir dessa pesquisa outras universidades foram incluídas, e o programa foi disponibilizado para o país todo. Em 2013, haviam [sic] 38 IES (Instituições de Ensino Superior), participando do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo 32 federais e 06 estaduais (BRASIL, 2015, p. 20).

Assim feito, o MEC - Ministério da Educação - publicou, no Diário Oficial da União, as regras do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, em que as redes municipais e estaduais teriam que aderir ao programa para poder receber recursos e o apoio técnico do ministério. O Termo de Adesão foi aceito via sistema SIMEC em 09 de julho de 2012, para ter o início das ações efetivas em 2013. Este documento reafirma e amplia o compromisso estabelecido pelo inciso II do art. 2º do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007a, frente à “responsabilidade de alfabetizar os alunos até no máximo os oito anos de idade ou seja ao final do terceiro ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007a).

A estrutura dos eixos propostos para o programa estava de acordo com o levantamento do número de professores e estudantes a serem atendidos nos dez estados. Também articulava a utilização dos materiais disponibilizados pelo MEC com foco no professor alfabetizador e sua prática na sala de aula. Desta forma, foi apresentada a proposta ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, que considerou necessária a

universalização do processo de formação, envolvendo todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país.

A partir desta decisão, iniciamos um esforço de expansão do número de universidades que poderiam participar da formação proposta pelo PNAIC, com o objetivo de ter pelo menos uma Universidade responsável pela formação em cada Estado da Federação. Então, ao final do ano de 2012, convidamos as universidades públicas para desenvolverem uma proposta de formação, que, futuramente, se tornaria o PNAIC (BRASIL, 2014).

O MEC atribuiu a coordenação geral do Programa às Universidades Públicas brasileiras, inicialmente prevista para dois anos, contando com Coordenação Geral nos estados, Professores Formadores ligados às Universidades, Orientadores de Estudo provenientes de todos os municípios, Coordenadores Locais dos municípios e Professores Alfabetizadores.

No ano de 2012, mais especificamente no final do segundo semestre, estas universidades começaram a constituir as equipes que iriam atuar na formação dos mais de cinco mil municípios que aderiram às ações do PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

O lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em 8 de Novembro de 2012, pela Presidente Dilma Rousseff, no Palácio do Planalto, fez parte da estratégia de divulgação e mobilização do programa. Houve transmissão ao vivo dos discursos da presidente e do então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, sobre os desafios a serem enfrentados pelos governos Federal, Estadual e Municipal (BRASIL, 2014).

O caderno de Apresentação (Brasil, 2012a) relata que o ano de 2013 ficou marcado pela implantação do projeto de grande escala. O PNAIC foi o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC. Segundo o mesmo documento, o Pacto visava a garantir o direito de alfabetização até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para que esta ação se efetivasse, seria necessário ter como foco a base do processo, ou seja, o aperfeiçoamento do professor alfabetizador.

Quatro eixos fazem parte desta proposta de atuação:

[...] 1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização [...] (BRASIL, 2014).

Os direitos de aprendizagem também estão contemplados no eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores. De forma interdisciplinar, propõe ampliação e aprofundamento sobre a alfabetização na perspectiva

do letramento, envolvendo questões pedagógicas e apresentando encaminhamentos metodológicos para o Ciclo de Alfabetização. Os materiais pedagógicos compostos por uma série de materiais específicos para alfabetização disponibilizados para a formação estão previstos no eixo materiais didáticos, dentre os quais estão obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, bem como livros didáticos, manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa. As avaliações sistemáticas compõem o terceiro eixo, que contempla as avaliações processuais debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos; e a aplicação, junto aos alunos concluintes do terceiro ano. Também prevê a aplicação de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando a aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementarem medidas e políticas que venham a melhorar os índices percebidos nas avaliações. A gestão, o controle social e a mobilização fazem parte do quarto eixo do programa. Visa a oferecer fortalecimento via comitê gestor nacional, estadual e municipal, bem como suas coordenações, consolidar as articulações entre o Ministério da Educação e os entes federados, de modo que venha garantir o funcionamento do programa, também sua organização, assegurando a qualidade no alcance dos objetivos propostos (BRASIL, 2014).

Foi entregue a cada professora alfabetizadora um kit de formação constituído de 35 cadernos de língua portuguesa e 13 cadernos de matemática, abordando diferentes conteúdos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento, além de propostas de atividades e sugestões de ampliação do estudo. Isso por si só já nos fala do alcance do programa. Ao todo, foram aproximadamente 310 mil professoras alfabetizadoras e mais de 15 mil orientadores de estudo participantes nos anos de 2013 e 2014 (BRASIL, 2014).

Entretanto, para que os objetivos do programa fossem atingidos, fazia-se necessário, além da participação dos professores na formação, o apoio dos dirigentes escolares, que garantissem a distribuição do material didático e pedagógico encaminhado às Unidades Escolares, bem como o estímulo à participação do seu professor nestas formações continuadas, conhecendo e promovendo os princípios do programa no âmbito de sua escola.

A Formação continuada dos professores alfabetizadores, proposta central do PNAIC, deixa claro que o objetivo do Pacto não é a reprodução de métodos e técnicas, mas a prática da reflexão da sua ação pedagógica pautada na reelaboração deste fazer,

percebendo-se em constante processo de mudança, baseado na busca de melhoria da sua atuação.

Para Libâneo (2004), a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente dos professores, e a reflexão sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva teórica de emancipação crítica dos alunos, terá como consequência a melhoria da qualidade da aprendizagem na escola pública.

Desta forma, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa integrado à formação de professores, passou a compor uma das políticas públicas voltadas para a alfabetização, dando ao professor alfabetizador a função de auxiliar o aluno na formação de sua autonomia e cidadania.

Segundo Silveira, Aguiar e Pedralli (2017), o Pacto tornou-se referência, não se configurando como continuidade e aperfeiçoamento do PROFA ou Pró-Letramento. Os autores deixam claro ao afirmarem:

Embora outros programas com finalidades afins já tenham sido propostos pelo Ministério da Educação, o PNAIC apresentou-se como um programa diferenciado do PROFA e do Pró-Letramento, por exemplo, por apresentar-se não meramente como uma proposta didática, mas como uma política educacional mais aprofundada, por reunir três quesitos básicos com vistas a garantir o seu êxito: o processo de formação, de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas, para os professores e os alunos. E por chamar os diferentes entes federativos a assumirem essa responsabilidade por meio de um PACTO (SILVEIRA; AGUIAR; PEDRALLI, 2017, p. 11).

De acordo com o documento, o PNAIC “pode ser considerado um programa nacional exitoso na melhoria dos índices de avaliação das aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2012a, p.11).

Passam as ser implementadas no país, a partir do Pacto, ações que melhor desenvolvam o processo de alfabetização nas classes de educação de jovens e adultos, e das crianças que estariam no ciclo de alfabetização.

A política pública que institui o PNAIC predetermina que, até aos oito anos de idade ou ao final do terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, este processo aconteça. Em outras palavras, que o aluno tenha se apropriado da habilidade de ler e escrever, e fazer uso deste aprendizado nas práticas sociais.

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012a, p.17).

O domínio da escrita, na sociedade letrada, está diretamente relacionado à possibilidade de autonomia e ascensão social. Está direcionado a sujeitos de direitos, pois o domínio dos códigos linguísticos possibilitam que sejamos responsáveis por nossas ações e decisões, mediando, assim, situações de poder.

A criação de políticas públicas para a alfabetização tem sido o caminho para tentar resolver o problema do fracasso na alfabetização dos alunos de escola pública. Tal problema se apresenta como ferida incômoda que persiste no país em pleno século XXI, depois de cem anos do intento republicano de levar a cultura escrita a todos os cidadãos (MORTATTI, 2011, p.158).

Neste contexto, é necessário o reconhecimento de que as crianças precisam aprender os sistemas de escrita, apropriando-se destes conceitos de modo que possam, a partir das práticas sociais, perceber a escrita e o número: isto justifica a proposta do alfabetizar letrando. As formações propostas pelo Pacto favoreceram esses debates, mobilizaram a organização coletiva do planejamento pedagógico em momentos de formação, e foram tema de produção de relatórios por todos os integrantes do programa, formadores, orientadores de estudos e alfabetizadores (SILVEIRA; AGUIAR; PEDRALLI, 2017).

Um maior detalhamento sobre o PNAIC está apresentado no próximo capítulo.

3 OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PNAIC PELOS GESTORES MUNICIPAIS

Conforme já mencionado no capítulo anterior, o PNAIC - Pacto Nacional Pela Idade Certa é uma política pública de grande investimento financeiro, resultado de parceria entre união, estados e municípios, cuja implementação ocorreu em âmbito municipal. Considerando o investimento financeiro e a dimensão/alcance do Programa e, ao mesmo tempo, vivendo um momento em que a avaliação é uma das principais diretrizes norteadoras das políticas nacionais para a Educação escolar do país, e que nos cadernos do PNAIC a avaliação é uma das ações a serem realizadas durante a realização do Programa, realizamos um levantamento junto a municípios da região da AMUREL⁷ sobre se ocorreu e, neste caso, como foi esse processo.

O governo federal investirá R\$ 1,5 bilhão em 2013 e R\$ 1,8 bilhão em 2014. Para os cursos de formação, por ano, o investimento será de R\$ 925 milhões. R\$ 300 milhões irão para o fornecimento de material didático e R\$ 40 milhões para as avaliações. Os encontros e fóruns voltados aos mobilizadores sociais receberão o montante de R\$ 50 milhões (COSTA, 2013, p.1).

Estes valores foram estavam estimados para os anos de 2013 e 2014. A proposta do PNAIC estendeu-se até 2018, quando foi finalizado. Frente a este macro investimento, nada mais importante do que uma fiscalização, acompanhamento e monitoramento, além da implementação da formação nos municípios e redes de ensino.

3.1 RESPONSÁVEL (IS) PELO ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES DO PNAIC NOS MUNICÍPIOS

O Documento orientador das ações de formação, em 2014, previa, para o PNAIC, a carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem neste primeiro ano. Cada profissional tinha uma função específica dentro do Pacto (BRASIL, 2014).

Havia vários profissionais com diferentes funções para a formação continuada no PNAIC, como descreve a Resolução Nº 4, de 27 de fevereiro de 2013:

⁷ Associação de Municípios da Região de Laguna - AMUREL é uma entidade com personalidade jurídica própria de direito privado, de duração indeterminada e sem fins lucrativos, visando à interação administrativa, econômica e social dos Municípios que a compõem, regendo-se pelo seu Estatuto (Mais informações em Amurel.org.br).

Art. 5º 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, 2013a, p. 2).

As atribuições de cada um dos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de acordo com o referido documento, eram bem específicas e pontuais. Em âmbito municipal havia o coordenador local, orientador de estudos e os professores alfabetizadores (BRASIL, 2014).

Coordenador local

Era o responsável por toda a logística da formação no município/Estado, pelo cumprimento da carga horária entre os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Provas Brasil⁸ e Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA⁹, pelo gerenciamento das senhas no SisPacto¹⁰, pela interlocução entre o município/Estado e a Universidade formadora e, por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no município.

Nessa organização havia um coordenador local para até cinquenta orientadores de estudos. Para Estados e municípios com mais de cinquenta orientadores de Estudos, era facultado designar mais de um coordenador local, respeitando os múltiplos de cem, ou seja, cem orientadores de Estudos, 2 (dois) Coordenadores Locais; de 101 a 150 Orientadores de Estudos, 3 (três) Coordenadores Locais, e assim sucessivamente.

Ao questionar uma coordenadora local, ela evidencia por quem estas funções foram ocupadas no município:

“[...] eu era a responsável como coordenadora local e a [...] era a orientadora de estudos [...]” (M2-E2-Entrevista realizada em 30/06/2018).

⁸ **Prova Brasil** - é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados.

⁹ **ANA** - A Avaliação Nacional da Alfabetização é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

¹⁰ **SisPacto** é o sistema de acompanhamento do Pacto Nacional por meio da Alfabetização na Idade Certa oferecido no portal do SIMEC.

Os demais entrevistados também confirmaram que o município que representavam, ou o Estado, havia designado responsáveis para organizar e conduzir essa formação em seus espaços de competência:

“[...] Havia... havia... o coordenador, havia as orientadoras e, mesmo assim, o secretário da educação também tava por dentro do que nós fazíamos na época” (M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018).

“[...] foi colocada [...] como coordenadora que ela... respondia pelo Pacto e... tinha ajuda do secretário que era o [...]. Em 2016 a gente teve outra... coordenadora que é a [...], que respondia as coisas em nome da secretária que era [...].” (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018).

“[...] quem era responsável pelo município era a prefeitura, né, a secretaria da educação do município; e para as escolas estaduais, a Gered de Tubarão que estava debaixo da coordenação da sede de Florianópolis, que era a professora [...], a responsável lá em Florianópolis, e quem era aqui em Tubarão era a [...].” (M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018).

O entrevistado do M4, além de afirmar que havia responsáveis designados pela secretaria de educação para atuar diretamente na organização e implementação do PNAIC, fez questão de listar os nomes.

“[...] em 2013 – Coordenador Local: [...], Orientadores de Estudo: [...]. No ano de 2014 - Coordenador Local: [...], Orientadores de Estudo: [...]; Orientadores de Estudo: [...], e em 2016 – Coordenador Local: [...]; Orientadores de Estudo: [...].” (M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018).

Já a entrevistada do M5, que era orientadora pelo Estado, atendia dois municípios e realizava as formações com as professoras cursistas de Sangão e de Jaguaruna, sendo esses professores da rede estadual.

“[...] Eu era orientadora de estudos pelo Estado, eu preenchia... ah, no caso, eu atendia as alunas do município de Sangão e Jaguaruna, essa região aqui através do Estado. Então, é a mesma coordenação da GERED, que ficou a [...], né [...]” (M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018).

Os formadores de professores precisam oportunizar o desenvolvimento de novos conhecimentos, para que auxiliem na formação de professores críticos e reflexivos sobre as suas ações e responsabilidades perante os desafios de ensinar cidadãos também desenvolvidos em sua criticidade e conscientes da sua cidadania (HOBOLD; SILVA, 2014, p. 7).

Em outras palavras, a formação continuada não pode ter, como função, somente um olhar imediato sobre a resolução de um fazer pedagógico, mas buscar, através da criticidade e dos conhecimentos adquiridos e que foram acumulados ao longo do percurso histórico, fundamentos que embasem o seu fazer, e não um conhecimento voltado somente para a resolução de situações empíricas.

Orientador de estudo

No PNAIC havia um orientador de estudos para cada vinte e cinco professores alfabetizadores, podendo chegar a, no máximo, trinta e quatro docentes. Estes orientadores participavam da macro formação e, em seus respectivos municípios, reproduziam o que haviam aprendido, as leituras deleite, os conteúdos e as metodologias, as dinâmicas, de modo que os professores fossem agregando novas possibilidades pedagógicas em suas práticas metodológicas. Percebemos, nas falas das entrevistadas, que estes encontros eram muito importantes e de grande significado para as professoras que participavam das formações, pois era necessária a prática da leitura, da reescritura e da reflexão sobre novas formas de direcionar seu trabalho em sala de aula (BRASIL, 2014).

Como a maioria das entrevistas realizadas foi com os orientadores de estudo, foi possível perceber o comprometimento deles com a formação dos professores alfabetizadores que estavam sob sua responsabilidade.

“[...] nesses relatórios descritivos elas tinham que relatar a prática delas do dia a dia, e lá na... na formação, nós... nós ensinávamos, através de sequência didática. Então, a partir da leitura, então, elas faziam essa sequência didática, desenvolviam dentro da sala de aula e, posteriormente, através de fotos, vídeos, tinha a socialização, né... nas

formações que a gente tinha, era tudo muito lindo, havia trabalhos de encher os olhos... ” (M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018).

No texto *Documento orientador das ações de formação*, em 2014, “a formação desenvolvida teve ter como base na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico sendo objeto de reflexão. Trata-se, portanto, de um curso estruturado segundo abordagem teórico-reflexiva” (BRASIL, 2014).

Esta formação, segundo as entrevistadas, também favoreceu a prática da escrita e da leitura, haja vista ser necessário realizar uma análise do processo de ensinar e das atividades propostas, consolidando, assim, a prática da reflexão sobre as possíveis formas de materializar as ações aprendidas nas formações.

Desta forma, percebeu-se a satisfação da orientadora de estudos. Ao afirmar sobre a grande mudança que havia acontecido na forma de as professoras de seu município ministrarem suas aulas, ela falou com grande entusiasmo das atividades realizadas pelas professoras cursistas:

*“[...] a gente ensinou como fazer a sequência didática, e elas tinham que adequar a cada realidade da sala de aula delas... era bem interessante, porque elas... nossa... ousavam muito, eram muitas atividades maravilhosas e elas registravam em fotos, em vídeos, nossa... e também as formações... fizeram com que os professores... é... lessem bastante, porque nós, na nossa prática, no nosso dia a dia, a gente não tira tempo pra ler... e a formação fazia, não obrigava, mas fazia com que o professor... lesse, porque se o professor não lesse, ele não saberia, é... fazer... os relatórios... elas traziam, também, as atividades que elas faziam com os alunos, porque a sequência didática, ela começa... ela começa da leitura e passa por todas as matérias, então, vai língua portuguesa, ciências, matemática, mas com foco na língua portuguesa, e no final elas traziam trabalhos das crianças, era exposto, era bem legal, era bem legal. Tinha essa... essa... essa interação entre um... uma escola e outra. Então, às vezes, o trabalho da escola X era totalmente diferente da escola Y, o [...], que já fica no interior, trazia o trabalho, já era totalmente diferente do pessoal aqui do bairro tal, que é... a escola do centro da cidade, e era, às vezes, o mesmo tema, às vezes lia o mesmo livro e... **tinha atividades totalmente diferentes, era bem... bem interessante [...]**”. (M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018).*

Os orientadores de estudo, segundo Brasil (2015, p. 4),

Deveriam ser escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo selecionados entre os profissionais que atendessem aos seguintes requisitos cumulativos: Ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do PNAIC nos anos anteriores; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

Os orientadores de estudo entrevistados atendiam alguns dos critérios acima elencados para participarem do PNAIC como formadores dos professores cursistas. Por exemplo, quanto à seleção via processo seletivo, elas não se enquadravam, pois a maioria havia sido indicada pela Secretaria de Educação de seu município.

Ao questionar cada um dos entrevistados sobre quem era(m) o(s) responsável(eis) pelo PNAIC entre 2013 e 2016 em seu município, as respostas de todos foram que eram coordenadores locais e de estudos, nomeando-os¹¹. No primeiro município em que a entrevista foi realizada, uma orientadora citou o secretário municipal, bem como o nome dos demais responsáveis.

*“[...] Então, em 2013 foi colocada a [...] como coordenadora, que ela... respondia pelo Pacto e... tinha ajuda do secretário, que era o [...]. Em 2016 a gente teve outra... coordenadora, que é a [...], que respondia as coisas em nome da secretária, que era a [...]”*¹² (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Esta foi uma resposta unânime dos entrevistados municipais, em que a figura do orientador de estudos estava presente nas formações, haja vista suas atribuições frente às formações.

“[...] As orientadoras de estudos eram: eu, [...], [...], [...], e a [...]” (M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018).

¹¹ Os nomes foram suprimidos por questão de sigilo.

¹² Alguns trechos das entrevistas aparecem mais de uma vez citados no texto, pois segundo a entrevistadora, seriam falas importantes para a resolução do problema.

Pelas respostas a este questionamento, pode-se perceber que todos os municípios tinham pessoas com as funções definidas para participar das formações macro que aconteciam em Polos específicos e, posteriormente, multiplicar estes conhecimentos com os professores dos seus municípios, para que eles reproduzissem as orientações apreendidas com seus alunos.

Mais detalhes sobre quem eram os orientadores de estudos de cada um dos municípios participantes da pesquisa podem ser vistos no anexo B.

3.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA POR PARTE DOS MUNICÍPIOS

A Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, o eixo formação continuada de professores alfabetizadores, caracteriza-se por “I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto; II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo” (BRASIL, 2012b). Considerando esta orientação, os coordenadores locais e orientadores de estudo foram questionados sobre como era realizado o acompanhamento das formações dos professores que participavam do Programa PNAIC. Os entrevistados do M1 responderam que iam, algumas vezes, fazer visitas nas escolas para realizar o acompanhamento das professoras.

“[...] e nós íamos, de vez em quando nas salas, pra ver como estava acomp... acompanhando a alfabetização, nós fazíamos o acompanhamento através de visitas, né... a gente visitava as escolas, e... era esse o acompanhamento [...]” (M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Neste município, M1, podiam sempre contar com a presença da coordenadora de estudos:

“[...] Então, a coordenadora estava sempre conosco nas formações noturnas... sempre estava conosco, e... nós íamos para as salas de aula, então, assim, o que acontecia, a gente fazia a formação, passava a parte teórica ‘pros’ professores [...]” (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Os entrevistados do M2 fizeram referência ao relatório de frequência como um dos critérios utilizados para a validação da bolsa de estudos. Existia, segundo os relatos, um documento intitulado Diário de Bordo¹³, no qual as professoras traziam suas principais conclusões e apresentavam um pequeno relato sobre o encontro de formação que havia acontecido.

“[...] Com relação ao acompanhamento das formações... Eram realizadas através dos registros de frequência e também por registros descritivos de um diário de bordo [...]” (M2-E3 – Entrevista realizada em 30/06/2018).

“[...] Os relatórios. É... continha as... sequências didáticas, geralmente, e tudo que eles haviam aplicado em sala de aula com os alunos. Alguns, é... continham também textos que nós trabalhávamos, né... nos encontros presenciais e.. eles também davam a devolutiva desses textos. Sim, orientadores, sim. Aí, a partir desses relatórios nós fazíamos o nosso relatório pra enviar pros nossos orientadores também” (M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Os entrevistados do M3 comentaram que os encontros de formação continuada do PNAIC, nos municípios, aconteciam quinzenalmente, e que além de ser um período destinado à formação, as professoras alfabetizadoras traziam suas dúvidas ou qualquer dificuldade que precisassem de intervenção. Neste caso, a orientadora de estudos, após analisar as situações apresentadas, montava estratégias para possíveis intervenções, que facilitassem ou sanassem tal dificuldade na prática pedagógica.

“[...] Depois dos treinamentos nós organizávamos, juntamente com a coordenação, né, através dos planejamentos que a gente fazia, e a gente montava os cronogramas do curso e montava as formações, né, os grupos de professores, com as escolas da Gered, né, dando preferência pros professores de primeiro ao terceiro ano. E os encontros aconteciam quinzenalmente, né, presenciais, porque a gente tinha uma parte, também, que a gente fazia a distância” (M3-E1- Entrevista realizada em 08/10/2018).

¹³ O Diário de bordo trazia as atividades realizadas, registradas diariamente em um caderno, com um breve resumo do encontro. No anexo A há o primeiro relatório de um diário de bordo da primeira formação no município 2 (M2).

Também na resposta do entrevistado do M4 pode-se perceber que o acompanhamento do processo de aprendizagem ocorrido na formação acontecia via visita das orientadoras de estudo às salas das professoras alfabetizadoras cursistas e, ainda, em socializações das atividades em encontros pontuais. Em alguns casos, eram realizados na hora-atividade das professoras, ou aconteciam em períodos alternados, diurno ou noturno, dentro do calendário da secretaria de educação destinado a esta formação.

“[...] As formações dos professores Alfabetizadores eram realizadas em período de hora-atividade, sendo distribuídos alguns encontros noturnos e outros no período diurno. O acompanhamento das formações acontecia por meio das experiências vivenciadas nos encontros, as práticas e sequências didáticas realizadas em sala de aula eram compartilhadas no grupo, durante as formações, bem como as visitas que os orientadores de estudo e coordenador realizavam nas escolas e nas turmas de alfabetização [...]” (M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018).

Neste contexto, percebe-se que a avaliação acontecia mediante as visitas das orientadoras nas salas das professoras que realizavam a formação, e também mediante a socialização com explanação e amostra de trabalhos que haviam sido realizados em sala, através dos encontros de socialização, e que também havia uma preocupação com as professoras que tinham dificuldade em aprender a metodologia que seria aplicada. Mais detalhes sobre como faziam o acompanhamento, ver Anexo A.

“[...] Aos professores que apresentavam dificuldades em realizar o seu planejamento por meio de sequência didática, os orientadores de estudo e coordenador orientavam, em períodos de hora-atividade, os professores, bem como participavam da elaboração desses planejamentos [...]” (M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018).

Sobre a prática pedagógica, Saviani (2001, *apud* SALOMÃO, 2014, p. 60) enfatiza que:

A formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Neste sentido, conforme o autor, a formação continuada de professores alfabetizadores torna-se o estudo teórico de temas definidos nos materiais impressos, centrando-se na realização de atividades em sala de aula, constituindo-se mais como estratégia na construção de novos conhecimentos. Isto a partir da prática social, compreendendo esta dinâmica social de forma articulada com o contexto social mais amplo (SALOMÃO, 2014).

Para Alferes e Mainardes (2018, p. 8),

Os orientadores de estudo e professores alfabetizadores interpretam, e traduzem em ação, os textos do PNAIC de formas diferenciadas. Ainda, com base em aspectos da teoria de Bernstein, argumenta-se que o PNAIC apresenta elementos da chamada pedagogia mista, ou seja, fundamenta-se no modelo pedagógico de competência e, também, em alguns aspectos do modelo pedagógico de desempenho. Por um lado, o Pacto enfatiza o emprego de práticas sistemáticas no processo de alfabetização e monitoramento da aprendizagem dos alunos (o que está relacionado ao modelo de competência). Por outro lado, há preocupação com a melhoria de índices e desenvolvimento de estratégias de avaliação externa (modelo pedagógico de desempenho).

Ainda que o Pacto tenha se constituído em um Programa inovador e necessário para a melhoria da qualidade da aprendizagem no ciclo de alfabetização, além, claro, do favorecimento na busca de caminhos que fizessem os professores reverem e ressignificarem sua forma de atuar em sala de aula, não deixa, também, de estar focado no desenvolvimento de competências e desempenho dos estudantes (ALFERES; MAINARDES, 2018).

Outros aspectos que consideramos, ao realizar as entrevistas, foram os critérios de avaliação. De acordo com o artigo 9º da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que trata da avaliação, no item I está descrito que “avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro dos dados sobre a aprendizagem dos alunos em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão” (BRASIL, 2012b).

Desta forma, coordenadores e orientadores de estudos foram questionados sobre como foram realizadas avaliações de aprendizagem pela rede municipal ou estadual durante o período de vigência do PNAIC, mais especificamente de 2013 a 2016.

Neste questionamento, o objetivo era perceber se as redes de ensino utilizaram outras formas de avaliar a formação que acontecia em seu município, tentando identificar os impactos que este aprendizado teria na vida escolar dos alunos e dos professores.

Todas as entrevistadas deixaram claro que, nas suas respectivas redes, não realizaram avaliação específica, ou uma prova para verificar mudanças na aprendizagem das crianças depois do início do PNAIC. Entretanto, fizeram referência às avaliações em larga escala, aos relatórios trazidos pelas professoras e socializados nos encontros de formação, e aos acompanhamentos na sala de aula:

“[...] Não teve nenhuma avaliação extra, somente a ANA [...] a única coisa que teve foi uma avaliação 2014, 2015, no programa do SIMEC, para avaliar a aplicabilidade do Pacto na prática pedagógica do professor. Então, o professor, ele postava as fotos, ele fazia uma prova objetiva, também, sobre a metodologia! [...]” (M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018).

Havia instrumentos utilizados para realizar o acompanhamento avaliativo das formações, uma vez que as professoras cursistas realizavam relatórios, e estes, segundo os relatos, eram bem detalhados, no que se refere à prática exercida em sala da aula:

“[...] A nossa avaliação era através de... de relatório. A... rede, ela não montou nenhuma prova, nada pras crianças, tá... os orientadores... alfabetizadores faziam um relatório mensal e davam um retorno [...] A gente fazia a provinha Ana. [...] o município não fez nada, não elaborou nenhum tipo de prova específica... pra avaliação [...]” (M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018).

“[...] No meu caso, né, como eu era representante do Estado, né, as formas de avaliação, na verdade, que eu lembre, foi aquela provinha, ANA, né, aquela de longa escala, mas específico, que eu lembre, não foi feito [...]” (M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018).

Estes relatórios foram citados nas entrevistas e apresentados como dois modelos, que deveriam ser seguidos: um relatório sucinto¹⁴ (Anexo B) e um relatório completo¹⁵ (Anexo D), nos quais tanto as professoras como as orientadoras de estudo tinham que

¹⁴ O Anexo B apresenta o relatório Sucinto que a orientadora realizava, com um breve detalhamento das ações realizadas no período referência, ou seja, em cada encontro de formação.

¹⁵ O anexo C é o relatório completo que a orientadora de estudos mandava para sua formadora avaliar, contendo detalhadamente as ações que haviam sido desenvolvidas ao longo do período de formação.

realizar esta tarefa. Estes relatórios continham um cabeçalho com identificação do município, nome do coordenador local, orientador de estudos, o período que o relatório fazia referência à data dos encontros, e uma breve descrição do encontro de formação no município, tanto quando se tratava do relatório sucinto ou detalhado, quanto ao se tratar do relatório completo. Este último era mais específico e continha detalhadamente o que fora feito em toda formação.

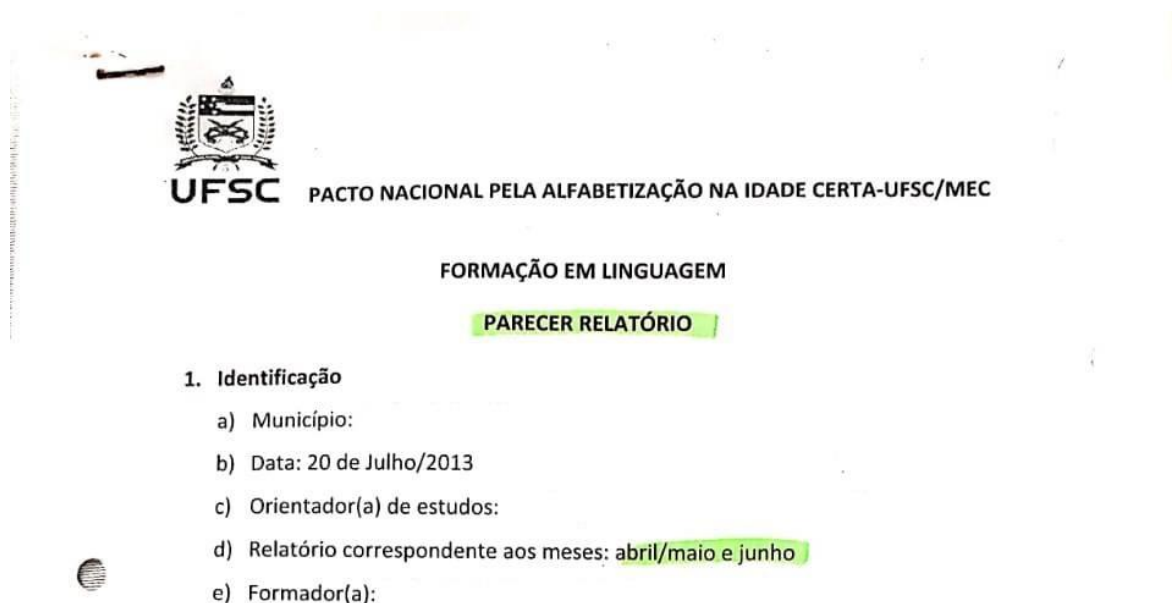
Considerando que a maioria dos entrevistados mencionou que as avaliações do programa PNAIC nos municípios foram realizadas através destes relatórios dos professores alfabetizadores, buscamos conhecer o conteúdo deles. O entrevistado do M1 informou que eram dois modelos, um sucinto e outro completo:

“[...] Então, a gente seguiu um padrão, enquanto teve bolsa, a gente seguiu um relatório padrão... mês, um relatório sucinto e um completo. No relatório sucinto, elas... é... de uma... forma breve, explicasse o que foi trabalhado à noite, e como elas aplicariam na sala de aula, de uma forma breve. Então, esse completo, às vezes, demorava 45 dias pra ser entregue... a gente aceitava algumas coisas, tipo... todas as turmas de primeiro ano faziam o mesmo projeto, então elas montavam a mesma estrutura e anexavam partes separadas... daí o relatório completo, ele era um pouco mais maleável [...]. Orientadores de estudo realizavam relatórios para entregar ao coordenador local e, posteriormente, ao formador do polo” (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018).

As formadoras das orientadoras, após a leitura do relatório que era enviado via e-mail, como realização de suas tarefas, retornavam enviando um Relatório¹⁶ (Anexo C) com um Parecer pontuando suas considerações acerca do que elas haviam desenvolvido no período estabelecido. No relatório cedido pela orientadora de estudos do município três (M3) pode-se verificar os detalhes que eram pontuados nestes instrumentos, conforme a figura abaixo.

Figura 2 – Cabeçalho do Relatório

¹⁶ O Anexo C é o relatório com o parecer, um tipo de *feedback* que a formadora enviava à orientadora, dando o seu parecer acerca do que estava descrito no relatório completo.



Fonte: Imagem parcial do Parecer/Relatório.

“[...] Tinha a questão do relatório, tinha o sistema, né... que elas tinham que alimentar o sistema. Então... a gente... as avaliações não existiam, uma... ah... uma prova específica... ah, vamos avaliar dessa forma... não. Era toda a formação... era... as professoras eram avaliadas através disso” (M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018).

No livro *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos*, relatos de experiência docente¹⁷, é possível verificar uma série de experiências exitosas dos diversos municípios do estado de Santa Catarina, que se destacaram ao longo do período de vigência do programa, referenciadas por encontros e Polos de formação.

Silveira, Aguiar e Pedralli (2017, p. 8), na apresentação do volume I, destacam:

Esta coletânea, composta por cinco volumes, nasce de um desejo – gestado no plano da coordenação e dos encontros de formação ocorridos por ocasião do PNAIC/UFSC – de publicizar as ações didático-pedagógicas levadas a termo por alfabetizadores de diferentes regiões de Santa Catarina. Tal coletânea materializa, portanto, esse desejo com dupla finalidade: (1) dar visibilidade aos importantes trabalhos desenvolvidos por esses profissionais e (2) socializar trabalhos educativos que carregaram consigo avanços em relação ao que tem se feito historicamente em processos de alfabetização via escolarização formal, a fim de que possam contribuir tanto como inspiração para o delineamento de

¹⁷ SILVEIRA, Everaldo; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa; PEDRALLI, Rosângela [Orgs.]. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente. Volume V. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

ações didático-pedagógicas outras quanto como ponto de partida para discussões em cursos de formação inicial e continuada.

Conforme destacam os autores acima, na coletânea é possível verificar o quanto foram diversificadas as atividades dos professores cursistas ao longo do período destinado à formação pelo PNAIC. Também é possível perceber que as socializações, nos encontros de formação, eram momentos para as professoras alfabetizadoras exporem a forma que aplicavam o que aprendiam em sala de aula. Ao mesmo tempo, servia para refletir e reorganizar a prática da alfabetização nas escolas.

A coletânea de práticas bem sucedidas, que culminou com a publicação de dois livros, aponta uma série de trabalhos metodologicamente fundamentados, como explica o referido texto, em outro parágrafo de sua apresentação:

[...] o leitor encontrará aqui trabalhos pospostos a partir deste único fio condutor: ações de ensino ocupadas em facultar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética nos/para os usos sociais da escrita por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, processos levados a termo por profissionais com diferentes perfis – alfabetizadores, orientadores de estudo e formadores – integrantes do PNAIC/SC (SILVEIRA; AGUIAR; PEDRALLI, 2016, p. 11).

De acordo com esta indicação da apresentação, os livros mostram as práticas materializadas dos professores cursistas sob o viés da apropriação dos conceitos adquiridos, ressignificando sua forma de ensinar, através de leitura, da reflexão e da adequação da sua realidade e do fazer pedagógico. Isto originou trabalhos tão significativos que resultaram em cinco volumes do livro *Relatos de Experiência Docente*, que mostram, através de fotos e textos, estas experiências.

O volume cinco da coletânea *Relatos de Experiência Docente* apresenta a publicação de um dos municípios da região da AMUREL, M3, onde figuram os trabalhos desenvolvidos em sala pela professora, com a formação da orientadora sobre o gênero textual convite. O texto *relato* traz como objetivo geral “possibilitar o contato dos alunos com o gênero convite e despertar seu interesse por ele” (SILVEIRA; AGUIAR; PEDRALLI, 2017, p. 26). Isto mostra o quanto a formação no Pacto trouxe novas formas de direcionamento ao fazer pedagógico.

[...] Nesta etapa demos mais foco ao eixo leitura, pois assim possibilitaríamos antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pela professora ou pelas crianças. Foram apresentados às crianças alguns modelos de diferentes convites. De três em três, os alunos sentaram-se no tapete para olhar, ler, ver os detalhes e as diferentes formas de escrita dos convites. Explicamos que um convite pode conter, inclusive, mapa do local da festa, o que

também é um gênero textual. Fizemos a leitura dos convites levados pelos alunos [...] (SILVEIRA; AGUIAR; PEDRALLI, 2017, p. 26).

As páginas 26, 27 e 28, com o Subtítulo da Experiência *Convites Para Amigos*, mostram uma experiência fascinante no trabalho com Gêneros Textuais; a quinta edição do Livro *Relatos de Experiência Docente: Volume V*, já mencionado, apresenta, na íntegra, o trabalho desta professora.

As experiências presentes no livro e citadas anteriormente estão coerentes com as falas dos entrevistados, referentes aos relatórios elaborados pelos professores alfabetizadores. Também, que os relatórios se constituíam em instrumentos avaliativos do processo de formação de que os professores participaram, já que muitos deles culminaram com a publicação em livro. Isto porque os professores alfabetizadores detalharam minuciosamente sua prática e a forma como aplicaram bem os conceitos adquiridos.

“[...] os relatórios feitos eram socializados e arquivados pelo orientador de estudos, e também foi feito um livro com esses relatórios” [...] (M2-E1-Entrevista realizada em 30/06/2018).

“[...] Os relatórios eram feitos pelos professores alfabetizadores, e nesses relatórios continham dados de práticas feitos em sala de aula pelos professores, bem como os objetivos, o desenvolvimento e os resultados alcançados. Esses relatórios eram entregues aos orientadores de estudos, e alguns desses relatórios tiveram grande sucesso, que foram publicados em livros chamados Relatos de Experiências, publicado pela Universidade Federal de Santa Catarina, e os demais relatórios ficaram arquivados pelos orientadores de estudos [...]” (M2-E2-Entrevista realizada em 30/06/2018).

Outro aspecto de fundamental importância, para toda ação que se pretenda exitosa, é o percurso avaliativo ao qual será contemplado ao longo do desenvolvimento do projeto ou, no caso, programa, pois a avaliação deveria ter como foco a verificação diagnóstica de quais etapas são cumpridas e quais precisam ser revistas, como colabora Micarello (2015, p. 65):

Numa concepção de alfabetização como processo discursivo, que é aquela que vem orientando as atuais políticas de alfabetização no Brasil, dentre elas o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, os alfabetizandos devem ser envolvidos em práticas reais de leitura e escrita, para as quais produzam

sentido, ao mesmo tempo em que se apropriam das relações grafofônicas que organizam o sistema de escrita, Nessa concepção a avaliação tem o papel de oferecer ao professor, às escolas e aos sistemas de ensino, diagnósticos sobre como os alunos estão vivenciando os processos de apropriação do sistema de representação e, ao mesmo tempo, seu envolvimento com diferentes práticas de leitura e de escrita. Tais vivências não são apreensíveis por um único instrumento de avaliação. São necessários vários instrumentos e procedimentos que possam ser apropriados pelos docentes, pelas escolas e sistemas de ensino na organização de seu planejamento e que permitam uma continuidade das práticas alfabetizadoras ao longo dos três anos de escolarização que constituem o bloco pedagógico.

Frente ao exposto, percebe-se que uma avaliação não é somente a verificação mensurável através de um instrumento ou dois, como no caso da Provinha Brasil e da ANA, do nível de desenvolvimento dos alunos, pois uma avaliação não daria conta desta subjetividade. Então, seria necessário um processo avaliativo que considerasse as especificidades locais e os direcionamentos investidos pelas professoras pós- formação, e muito mais: os diversos cenários institucionais em que o Pacto foi implantado e considerar as práticas que foram construídas.

“[...] Os professores entregavam os relatórios das... de atividades. E esses relatórios eram entregues para o orientador de estudo, né... os relatórios eram socializados com os professores, alguns serviram de publicação num livro... relato de experiência, publicado pela Universidade Federal de Santa Catarina, e outros foram arquivados pela... pelo orientador de estudos” (M2-E3 - Entrevista realizada em 25/06/2018).

É importante lembrar que estes relatórios, segundo as entrevistadas, eram solicitação do MEC - Ministério da Educação via SIMEC SISPACTO - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle que, “a partir do ano de 2013, os professores alfabetizadores e conselheiros de estudos passaram a ter acesso à utilização da plataforma” (BRASIL, 2013b).

No manual de orientações para preenchimento do SISPACTO consta uma breve descrição da forma de avaliação presente no sistema online:

Coordenador da IES: cadastra a equipe da IES, forma as turmas de Orientadores de Estudo e avalia o Coordenador Adjunto; **Coordenador Adjunto da IES:** avalia os Supervisores; **Supervisor:** avalia os Formadores; **Formador:** avalia os Orientadores de Estudo; **Coordenador local:** em conjunto com os Formadores, avalia os Orientadores de Estudo; **Orientadores de Estudo:** avalia os Professores Alfabetizadores e pode ser solicitado a avaliar o seu Formador e

Coordenador Local.; **Professor Alfabetizador**: realiza sua auto-avaliação e pode ser solicitado a avaliar o seu Orientador de Estudo e Coordenador Local. Além do preenchimento dos dados cadastrais você deve avaliar o curso. (...) Todos terão acesso a estas informações e serão utilizadas pela Instituição formadora para identificar os aspectos que necessitam de melhoria durante a execução do curso de formação (BRASIL, 2013b, p. 4).

O sistema online SISPACTO, desta forma, direcionava os entrevistados a cumprir uma avaliação própria no sistema, conforme o relato nas entrevistas. Então, quando perguntado sobre a existência de algum sistema online do Programa para um efetivo acompanhamento via governo, as respostas foram positivas e todos os entrevistados relataram a existência deste monitoramento online.

“[...] É... é... tinha um sistema no SIMEC, que chamava SIMEC. É... No início da formação, eu, [...] e [...], [...] registramos todas as alfabetizadoras, e cada uma tinha que... é... sua parte que tinha que avaliar... então, ali tinha várias coisas que elas tinham que avaliar. Tinham que avaliar a mim, tinham que avaliar a [...], e nós... avaliávamos elas. Através de vários tópicos que tinham ali, o sistema mesmo que... que tinha essa... essa avaliação” (M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018).

“[...] tinha o... o... o acompanhamento acontecia através de uma plataforma online, o SIMEC, que era uma forma de monitorar frequência, e também acho que tinha uma área para avaliação, isso a orientadora poderá te informar melhor, né” (M2-E1-Entrevista realizada em 30/06/2018).

“[...] Para acompanhamento e monitoramento do PNAIC, ããããã... bem como também a avaliação do programa, nós tínhamos um sistema online chamado SIMEC. Esse sistema servia para inserir dados, como por exemplo, frequência dos professores alfabetizadores, dos coordenadores, dos orientadores de estudos, de todos os envolvidos pelo programa. Uma coisa também, bem importante, que as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, a gente poderia também estar relatando no sistema [...]” (M2-E2-Entrevista realizada em 30/06/2018).

O monitoramento das ações do PNAIC, graças ao Sispacto, favoreceu a operacionalização e gestão do programa pelo MEC:

Em se tratando especificamente do monitoramento das ações desenvolvidas e sugeridas pelo PNAIC, o SISPACTO foi implantado pelo MEC em forma de site. O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e das propostas on-line, preparação para convênios, e para receber assistência técnica e financeira do Governo Federal na área da educação. Pelo SIMEC, cada ente federado pode fazer o diagnóstico de sua situação e propor ações para superar as dificuldades ou para melhorar o desempenho de sua rede. Do ponto de vista do funcionamento do portal, para ter acesso ao sistema basta acessar a página da internet do SIMEC. O sistema é composto por módulos desenhados com a intenção de facilitar a sua utilização pelo usuário. Os módulos se dividem de acordo com os programas de políticas públicas em vigor, criadas pelo governo federal (RIBEIRO; LUCENA; ABREU, 2018, p. 203).

Sobre o SIMEC, uma das entrevistadas afirmou:

“[...] Então, ah... desde o início do programa, todos os anos teve o SIMEC, que era um sistema de monitoramento. Lá... todos os orientadores tinham que, mensalmente, validar as bolsas através de... 100 por cento de presença e... entrega de trabalhos, relatórios e... atividades práticas realizadas [...]” (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Desta forma, para a garantia dos benefícios, todos os envolvidos tinham ações que deveriam ser previamente cumpridas:

Todos precisam dar conta das suas tarefas de acordo com os prazos estabelecidos pelo próprio MEC. A plataforma é “alimentada” através do resultado dos relatos dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo e dos resultados das avaliações externas aplicadas nas escolas dos professores participantes (RIBEIRO; LUCENA; ABREU, 2018, p. 204).

Para os referidos autores, a avaliação, desta forma, acaba se distanciando dos contextos nos quais os sujeitos concretos vivem no cotidiano das escolas e das salas de aula, seus conflitos pessoais, profissionais, sociais inerentes a uma prática, cuja função deveria ter o propósito da melhoria da condição humana, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO; LUCENA; ABREU, 2018).

“[...] no sistema avaliava coordenador, alfabetizador, tinha esse espaço. Tinham também, daí tínhamos uma avaliação, sim, que tinha que ter até um certo percentual, até 70 por cento, porque senão nem recebia bolsa, tinha que ter a frequência, tinha que ter a apresentação dos trabalhos, nós também tínhamos que responder, nós... enquanto professor, até o orientador, coordenador, todos tínhamos que responder diretamente num

portal pro MEC, do SIMEC, lá no portal direto do SIMEC. E... se não atingisse nem recebia bolsa, era cortada a bolsa” (M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018).

Como o supracitado o sistema online era preenchido por todos os envolvidos no Pacto, realizava-se um controle da frequência das alfabetizadoras. Isso garantiria o pagamento da bolsa. Também, nessa plataforma havia um espaço para a avaliação dos orientadores locais, orientadores de estudos, todos os envolvidos no Programa.

[...] professor alfabetizador, orientador de estudo, formador, supervisor, coordenador local, coordenador geral e coordenadores adjuntos, precisaram compreender e atuar no processo avaliativo de todos os perfis contidos no sistema SIMEC e as avaliações implicam no recebimento das bolsas atreladas ao programa (BRASIL, 2014, p. 2).

Para dar conta, devido à amplitude do programa, seria necessária uma forma de gestão e monitoramento de todos os envolvidos. Este programa tratava-se de uma importante ferramenta tecnológica que proporcionava, segundo Brasil (2014), às ações do Pacto, agilidade, transparência e reelaboração de estratégias, caso fosse necessário.

Nele professores e orientadores inseriam fotos e relatos sobre suas práticas, bem como as sequências didáticas, que eram uma prática ensinada para as alfabetizadoras.

“[...] desde o início do programa, todos os anos teve o SIMEC, que era um sistema de monitoramento. Lá... todos os orientadores tinham que, mensalmente, validar as bolsas através de... cem por cento de presença e... entrega de trabalhos, relatórios e... atividades práticas realizadas. Os alfabetizadores também tiveram que alimentar o sistema de SIMEC através de fotos e pequenos relatos, dizendo o que eles estavam fazendo na sala, se estavam aplicando as coisas realizadas no período de 2014, 2015” (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Outra percepção bastante pertinente seria a subjetividade dos dados inseridos no sistema, uma vez que partiriam de situações particulares, não fariam parte de um olhar crítico, haja vista a individualidade desta tarefa. Podemos compreender melhor através das ponderações de Ribeiro, Lucena e Abreu (2018, p. 203):

Em meio a esse emaranhado de dados, resultados e informações, uma questão se coloca. Esses resultados, por serem avaliados por mecanismos externos, nem sempre possibilitam o envolvimento dos professores e orientadores de estudos que necessariamente são alvo do acompanhamento do programa, o maior desafio que se depreende da análise do funcionamento do programa está, entre outras coisas, no fato do acompanhamento ser feito predominantemente por meio

virtual. Embora se pretenda o cruzamento dos dados, não se pode ter a garantia de que as respostas dadas pelos envolvidos reflitam de fato suas concepções e práticas. Outro ponto diz respeito ao fato de que ao utilizar-se das avaliações externas e seus resultados como indicador de efetividade, o monitoramento deixa de contemplar questões dos professores e seus contextos de ação.

“[...] Sim, além dessas atividades e registros escritos entregues, os professores tinham acesso ao sistema SIMEC e preenchiam atividades e relatórios referentes à aprendizagem e às práticas de sala de aula no sistema online” (M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018).

Convém ressaltar que cada encontro culminava com um relatório, que era feito pelas orientadoras de estudo. Ele era analisado pela orientadora local e enviado mensalmente para a Secretaria do Pacto, na universidade que monitorava as ações realizadas pelos polos sob sua responsabilidade. O relatório era colocado no sistema online, onde se registravam o percurso do cursista na formação. O Seminário de Socialização e Experiências era parte integrante das atividades do Programa, onde se realizavam as amostras dos projetos exitosos desenvolvidos pelos professores alfabetizadores.

“[...] Sim, existia uma forma de avaliação online, de controle, tanto para os professores, onde eles eram questionados sobre suas atividades, metodologias realizadas, avaliações dos alunos, e... questões de aprendizagem dos próprios alunos, uma sequência de atividades, né, feitas com os professores. A forma de avaliação online, pra ter um segmento, né, e um comprometimento dos professores, até a bolsa era vinculada a esta, a... a... a... realização destas atividades online. Tinha tanto para os professores fazerem, diretamente com o MEC, quanto nós, orientadores, fazíamos em relação aos professores, todo o retorno que eles davam, de... de... avaliações que nós pedíamos, pra eles, esses professores, eram avaliados por nós, orientadores, através deste sistema. E era feito de forma contínua, sistemática, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, o professor, Orientador-professor, e professor-aluno era feito” (M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018).

A partir dos estudos realizados no Polo e das reuniões de formação/orientação com o coordenador local, os orientadores de estudos auxiliavam e cobravam, dos professores, a aplicação na prática do conteúdo estudado. Esta era a constituição destes relatórios, que

descreviam, de forma metodológica, como os professores, a partir de sua experiência, apropriaram-se dos conteúdos, a partir da reflexão de sua forma de interagir com seu aluno. O quadro com as respostas detalhadas está no Apêndice D.

A maioria dos entrevistados afirmou que os relatórios eram instrumentos avaliativos, pois era onde se visualizava a prática dos professores cursistas e, também, tinham que realizar as solicitações feitas pelo MEC, via SIMEC/SISPACTO.

Estes relatórios eram preenchidos pelos professores e entregues para o orientador de estudos que, por sua vez, também o encaminhava e fazia um encontro com uma culminância com os relatos e experiências que tiveram maior êxito. Eles foram usados por todos os alfabetizadores cursistas.

“[...] Sim, um sucinto e outro bem direcionado. É... daí eles entregavam alguns manuscritos e outros via... via e-mail. Isso. Todos enviavam. Sempre. Daí, assim... A gente... Eles entregavam pros orientadores... e nós deixávamos o que era... entregue em mãos, nós deixávamos com as coordenadoras; o que era entregue via e-mail, a gente criou uma pasta e arquivou, que vai ser descartado depois de cinco anos [...]” (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Quanto ao que era feito com os relatórios após a socialização, relataram que eram arquivados, uns não mencionaram o tempo deste armazenamento, outros pareciam não ter certeza sobre os encaminhamentos que deveriam ser realizados.

“[...] Tinha a questão do relatório, tinha o sistema, né... que elas tinham que alimentar o sistema. Então... a gente... as avaliações não existiam uma... ah... uma prova específica... ah vamos avaliar dessa forma... não. Era toda a formação... era... as professoras eram avaliadas através disso. É... Eles foram arquivados... arquivados. Todos arquivados. Tem... um local adequado pra isso [...]” (M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018).

“[...] elas tinham que trazer sempre pra gente, através de filmagem, de fotos, de relatos, o que aconteceu, como acontecia esse trabalho lá dentro da sala de aula... E daí, depois, até... 2015, elas tinham que fazer um relatório... mensal, pra gente, daí nós fazíamos o nosso, mensal também, depois era repassado para o professor, é... nosso

coordenador e o coordenador mandava pra universidade federal, pra sede Gered [...]” (M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018).

Um dos entrevistados do M3 foi bem detalhista em como seriam arquivados os relatórios:

“[...] e isso tudo tá registrado, tudo em pastas, que vai ficar até dois mil e... vinte e cinco, mais ou menos, que tem que guardar né, por 15/20 anos, que o MEC pode até vir pra fazer uma... ouvidoria, uma inspeção pra ver se realmente foi cumprido, né, isso tal, esse documento tá todo arquivado nas prefeituras, nas Gered, nas escolas dos orientadores, onde eles desenvolveram os cursos né, é isso... Então... daí, ali vinham os dados né, mês, dados, Gered, tal, nome do formador, coordenador, data dos encontros, local das formações, número de alfabetizador envolvido, daí vinha a síntese das atividades, né, realizadas com os alfabetizadores, e vinham os pontos positivos e negativos, e sugestões... os alfabetizadores, é... entregavam pros orientadores de estudos, né, que deixavam arquivados nas Gered, nas prefeituras, né, ou nas próprias escolas onde as orientadoras desenvolviam o curso, né, e depois as orientadoras de estudos, era... enviavam, né, pros nossos coordenadores e os coordenadores enviavam pra sede, pra universidade federal, e eles, da universidade federal, enviavam pro MEC [...]” (M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018).

“[...] O professor entregava o relatório pra mim, eu archivei esses relatórios, eu tenho aqui na escola, é tudo arquivado, porque a orientação que o MEC nos deu, em 2013, é que este material tinha que ficar arquivado durante dez anos na escola, e os relatórios que eu encaminhei pra UFSC, eu também tenho eles arquivados aqui, mas também eles foram encaminhados online, né [...]” (M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018).

“[...] Os registros das sequências didáticas eram entregues e devolvidos aos mesmos ou à escola, bem como alguns arquivados na Secretaria de Educação. Também foram encaminhados, aos formadores da UFSC, relatórios e sequências didáticas de professores para serem publicados nos cadernos de alfabetização do PNAIC [...]” (M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018).

A prática da leitura deleite era comum na metodologia proposta nas formações do PNAIC, compunha o primeiro momento do encontro presencial, pois era a forma de introduzir o novo conteúdo a ser socializado com as alfabetizadoras cursistas. E elas, partindo destas experiências e aprendizado, faziam trabalhos pensados contextualizando suas realidades locais, buscando novos textos com diferentes gêneros para dinamizar o seu fazer pedagógico.

“[...] Então, como era feito esse relatório, mensalmente, o professor alfabetizador, ele fazia um relatório, é... é... é... é... da... da... da... da... aplicabilidade daquilo que ele aprendia na formação, das suas técnicas, leitura deleite, a metodologia que usou nas suas... é... é... é... é..., nos seus trabalhos desenvolvidos em sala de aula, e daí, uma vez por mês, eles encaminhavam para a formadora, e no caso, seríamos nós... nós juntávamos todos os relatórios e montávamos um relatório, único, daquele ano, né. Como eu trabalhava com o primeiro ano, então eu mandava um relatório mensal do primeiro ano, com vinte, trinta, cinquenta professoras alfabetizadoras, e elas tinham este material, ele vinha online, e depois nós encaminhávamos para a Gered, para a responsável assinar, assim como nós assinávamos também. Depois este instrumento era encaminhado para a UFSC, porque a UFSC tinha que deixar registrado. Nos relatórios continham a prática do professor, as sequências didáticas, leitura deleite, é... tudo o que mudou, tudo, ou que acrescentou, tudo de diferente, que o professor é... é... tinha aprendido, tudo de diferente, o que o professor tinha aplicado, no dia a dia da sala de aula, da prática pedagógica do professor [...]” (M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018).

“[...] todas as atividades trabalhadas, e o acompanhamento ah... era através dos dados inseridos... hã... no SIMEC. E também era acompanhado o grau de alfabetização, as práticas, era feita toda uma a cada... dois meses, as líderes faziam uma culminância com apresentação dos trabalhos de cada equipe, enfim, era um trabalho onde as professoras, durante todo o ano, na maioria, do... em torno de... de... metade do ano, elas estavam em formação, professoras poderiam atuar fazendo seus trabalhos, acompanhados pelas professoras com muitas atividades, boas, compartilhadas pelos colegas, e a gente tinha um trabalho muito bom com o PNAIC [...]” (M2-E1-Entrevista realizada em 30/06/2018).

Ao longo da análise das entrevistas para a escrita apresentadas neste texto, ficou claro que a formação continuada dos professores que participaram do programa PNAIC - Pacto Nacional Pela Idade Certa, sob o ponto de vista dos sujeitos deste estudo, foi muito importante para a ressignificação da prática do professor alfabetizador cursista. Isto porque constituiu, a partir do seu fazer social, a construção de novos conhecimentos, melhorando o processo de ensino e aprendizagem e podendo fomentar a estratégia do governo de diminuir os problemas educacionais.

Havia um processo de acompanhamento do Programa nos municípios, não na forma de avaliação padronizada em larga escala, mas havia instrumentos comuns a serem preenchidos pelos professores e espaços de exposição, reflexão e novo reordenamento das ações e práticas de alfabetização por parte das professoras. Porém, nem sempre estes instrumentos davam conta da especificidade e subjetividade de todos envolvidos neste percurso, professor, aluno, comunidade na qual a escola estava inserida e, também, as famílias e suas multiplicidades adjacentes de seus contextos.

A concepção de uma avaliação processual é especialmente importante, no caso da alfabetização, para que os percursos individuais de aprendizagem dos estudantes sejam considerados na abordagem do currículo. Tal perspectiva busca romper com práticas instituídas, e muitas vezes arraigadas à cultura das escolas e dos docentes, de utilizar a avaliação para estabelecer comparações entre os alunos, sem considerar os esforços empreendidos por cada um deles em seu caminhar em direção ao desempenho desejado, uma abordagem processual da avaliação a destitui do caráter sentenciador, que muitas vezes ela tem assumido, para colocá-la a serviço da promoção dos sujeitos, de seu desenvolvimento, considerando os diferentes ritmos em que tal desenvolvimento pode se dar (MICARELLO, 2015, p. 68).

A autora deixa claro que as avaliações externas não dariam conta de avaliar um sujeito frente à complexidade tão particular com que cada um aprende e, também, frente a um planejamento que contemple as diversidades de tempos para que este aprendizado ocorra. Ainda que se predetermine até os oito anos de idade para que as crianças sejam alfabetizadas,

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015, p. 10).

Entretanto, seria utópico acreditar que as crianças seriam todas alfabetizadas neste prazo, porque neste tempo está agregado todo o fazer pedagógico docente, a realidade da criança, e as diversas possibilidades contextuais, que muito influenciam neste complexo processo que é aprender.

Ainda que o foco desta pesquisa não seja o processo de ensino-aprendizagem, fica difícil não associar a avaliação do programa nos municípios, objeto deste estudo, ao acompanhamento deste processo pelos entes municipais ou estaduais e suas respectivas redes. Como já mencionado, a grandiosidade do Pacto não está somente em sua abrangência humana: consideramos, aqui, todos os envolvidos nesta formação. Além disto, também há o grande investimento financeiro provindo dos cofres públicos.

Outro fator muito importante a ser considerado é o fato, segundo Micarello (2015), de a responsabilidade dos resultados da avaliação recair sobre o professor. A ele é dada a função de cumprir metas estabelecidas e que resultem no bom desempenho dos seus alunos. A autora enfatiza a necessidade do envolvimento de vários atores com a prática avaliativa:

[...] quando se trata de uma política com o alcance e os objetivos do Pacto, que prevê uma ação integrada entre várias instâncias responsáveis pela educação no país, esta perspectiva integradora traz também a ideia de co-responsabilização dos atores com o êxito do processo. A ideia de um “sistema integrado de co-avaliação” [sic] introduz nesse debate outros atores – os alunos, a gestão escolar e a gestão dos sistemas – permitindo perspectivar a avaliação como instrumento para diagnosticar não apenas as aprendizagens realizadas pelos educandos, mas também as condições de oferta da educação: as práticas pedagógicas e os fatores contextuais que interferem nessas práticas, além das percepções dos sujeitos sobre o ato avaliativo (MICARELLO, 2015, p. 69, grifo da autora).

Para que haja realmente melhoria na qualidade da Educação, a avaliação precisa ter outro objetivo, foco no que se pretenda avaliar e nos esforços intelectuais, “para se compreender o que é possível ser avaliado e, principalmente, o que é preciso fazer com os resultados que obtemos a partir do que é possível avaliar” (MICARELLO, 2015, p. 78).

3.2 O QUE CONSTA NA PROPOSTA DO PROGRAMA EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO E O QUE FOI REALIZADO PELOS MUNICÍPIOS

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que define as ações e diretrizes do PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, traz a responsabilidade de cada instância (BRASIL, 2012b). Quanto à implementação do Pacto, o documento direciona aos municípios, segundo o artigo 14, a

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo Inep; III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede; V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais,

se houver; VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;
 VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;
 VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria; IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização; X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades (BRASIL, 2012b, p. 3).

A partir do exposto, percebe-se que competia à rede municipal o monitoramento de todas as ações e o diálogo com a coordenação estadual, tanto no âmbito regional quanto central.

Ao questionar as orientadoras de estudos, se percebiam a presença da sua rede para viabilizar, nas escolas, o que era trabalhado nas formações, as respostas, em sua maioria, deixam claro que as redes nada fizeram de diferente, além das ações dos coordenadores locais e orientadores de estudo para acompanhar estas formações que ocorriam. Em nenhum momento fizeram referência a elas como responsáveis pela implementação do Programa.

“[...] Havia... havia... o coordenador, havia as orientadoras, e mesmo assim o secretário da educação também tava por dentro do que nós fazíamos na época, e elas iam nas formações com a gente, mas não nas salas com as cursistas” (M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018).

O Secretário estar *por dentro do que acontecia* é diferente de estar *tendo conhecimento do* que era necessário nas escolas, para que o aprendizado dos professores nos cursos pudesse ser efetivado na prática cotidiana. Parece que a ação do poder público local acabava no momento em que designava quem deveria participar da formação. Nenhum município dos envolvidos na pesquisa adotou a proposta do PNAIC como política pública para alfabetização.

Nesta dicotomia sobre o que consta na proposta acerca do que competia aos municípios e a forma como os municípios fizeram para realizar este acompanhamento em suas redes, fica claro, através das entrevistas, que nada além do que previa a proposta do Pacto foi realizado. Responsáveis foram designados para o acompanhamento das ações do

Pacto, como o coordenador local e o orientador de estudos. Os professores alfabetizadores foram incentivados a participar do programa e tinham locais específicos para estas formações, ainda que, em alguns casos, de forma meio improvisada.

Porém, o que realmente se esperava desta esfera era pensar outras ações, além do apresentado no programa, como descrito no inciso “IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede” (BRASIL, 2012b, p. 3). Este acompanhamento avaliativo junto às orientadoras, no momento da formação, seja na visita às escolas de uma equipe de suporte, seja em disponibilidade de professores para eventuais dificuldades que os alunos estivessem apresentando ao longo do processo ensino e aprendizagem, mas principalmente acompanhar as questões objetivas para a implementação dos conhecimentos apreendidos na formação.

O processo de acompanhamento do Programa mostra que as diversas etapas da capacitação deveriam ser avaliadas, considerando a realização da análise do nível de alfabetização mediante a aplicação anual, pelas próprias redes de ensino, da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental. Ao verificar a não aprendizagem de crianças, eram necessárias novas ações, em que deveriam entrar as ações do poder público, no sentido de criar as condições objetivas para viabilizar a aprendizagem das crianças. Sem isto, a avaliação perde sua função.

A Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas ações, define suas diretrizes gerais elencando, em seu artigo 9º, como deverá se caracterizar a avaliação:

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 (BRASIL, 2012b).

Estes instrumentos avaliativos são relatados nas falas durante as entrevistas:

“[...] As avaliações de aprendizagem, é... elas foram realizadas pela rede, é... nas... nas... avaliações de grande escala, sendo a prova ANA, né... Avaliação Nacional de Alfabetização” (M2-E3–Entrevista realizada em 25/06/2018).

“[...] Não teve nenhuma avaliação extra, somente a ANA, a Prova Brasil [...]” (M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018).

“[...] As avaliações de aprendizagem foram realizadas em alguns períodos, sendo elas: Avaliação diagnóstica realizada em 2014, Avaliação diagnóstica realizada em 2017, Avaliação da ANA realizada em 2016, Provinha Brasil, e instrumentos avaliativos disponibilizados pelo sistema do SIMEC/PNAIC [...]” (M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018).

Estas exigências quanto ao processo avaliativo no programa estavam em consonância com o que acontecia na prática, segundo as fontes entrevistadas. Grande parte dos entrevistados relatou as atividades que desenvolvia, e que estas se faziam presentes durante a formação no Pacto. Também contavam com instrumentos criados pelas orientadoras, mas que, segundo elas, não haviam sido criados por órgãos governamentais, mas por elas, conforme o discurso verificado nas entrevistas.

“[...] A rede estadual não fez uma avaliação específica, somente os relatórios criados por nós” (M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018).

“[...] Primeiramente, ao decorrer do curso, o professor anotava tudo que acontecia durante o curso presencial, é... abordando, é... nos encontros através dum... registro a bordo, que a gente chamava, aí, diariamente, é... a gente selecionava um professor, e aquele professor, diariamente, durante o curso, ficava anotando tudo que acontecia no registro a bordo. Aí, ao final de cada mês, é... como eu te falei, daí ele fazia esse relatório de... de estudo de tudo que aconteceu, com pontos positivos, negativos, sugestões, do que deu certo, do que não deu, o que a gente fez, os encaminhamentos e tal [...]” (M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018).

“[...] Sim, os professores faziam relatórios, né, a gente trabalhava determinado, determinado conteúdo, determinado procedimento, e a gente dava uma atividade para os professores fazerem, em sala de aula, eles faziam, e apresentavam pra nós, orientadores de estudo que, no caso, representavam o Estado, relatórios referentes a atividades com

fotos, com... com... muitas vezes eles traziam amostras pras salas com fotos, procedimento, com avaliações realizadas com os alunos, e esses relatórios eram entregues a mim, né, e em cima destes relatórios de todo trabalho realizado eu fazia um outro relatório, que era entregue para a minha formadora, né, e pra... pra Sede [...]” (M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018).

As orientadoras de estudo, em sua maioria, dentre o percentual pesquisado, debruçaram-se em cumprir as solicitações expressas nos documentos oficiais, e que eram repassadas pelas formadoras das Instituições de Ensino Superior - IES durante a capacitação macro nos Polos de Formação¹⁸. Nela se aprendia e multiplicavam-se os conhecimentos adquiridos, que deveriam ser ensinados aos professores alfabetizadores cursistas. Frente a isto surgem novos investimentos na figura do professor, e vem a exigência de resultados frente a esta formação.

Nesta perspectiva, ao anunciar os encaminhamentos utilizados e realizados durante a formação do PNAIC nos municípios, podemos afirmar que foi cumprido exatamente o que estava anunciado na proposta do programa, e que eram exigências do MEC. Entretanto, como já mencionado, nada a mais se fez para acompanhar e buscar subsidiar práticas que viessem a somar com a magnitude que o Pacto poderia ter proporcionado.

Não basta assinar um termo de adesão, um pacto para que uma política pública se concretize, é necessária a garantia de ações técnicas de suporte que garantam sua efetividade. Quem sabe, a instituição de uma política pública municipal de formação permanente de professores, que demonstre a intencionalidade de pensar em um educar constante, que sugira a colaboração e a vontade de todos. Porque o PACTO é uma política de Estado e não de governo, ou seja, deveria ter um olhar macro, principalmente visando a sua efetiva permanência.

¹⁸ Locais onde ocorriam as formações dos orientadores de estudo. Em Santa Catarina havia quatro grandes Polos, nos Municípios de Laguna - Polo1; Município de Fraiburgo - Polo 2; Município de Treze Tílias - Polos 3 e 4, conforme o Ofício Circular/Gabs nº0068/2013, encaminhado aos municípios pela SED - Secretaria de Estado da Educação/SC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada para alfabetização ganhou nova forma a partir da década de 1990, entrando em pauta as políticas oficiais em forma de Programas de formação de professores. Isto em função dos altos índices de repetência e evasão desde o início da escolarização, e da não alfabetização das crianças.

Visando à solução de tais problemas, surgiu a formação continuada para professores, devido à crença que somente através da capacitação do professor será possível diminuir os problemas que se encontram relacionados ao baixo desempenho dos alunos, bem como à qualidade da Educação. É como se somente o professor tivesse como mudar esta realidade, ao invés de manter o investimento necessário em uma formação inicial e continuada de qualidade, com o objetivo de melhoria efetiva do histórico problema educacional, neste caso, a alfabetização.

Nesta busca por soluções, três grandes programas de formação continuada foram criados a partir de 2001, e entraram no cenário educacional brasileiro com a função de transformar a realidade nacional: o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC. Foram programas que, de certa forma, buscaram compensar uma defasagem histórica, apresentando um modelo de formação centrado na prática docente, para a prática e a partir da prática.

Desta forma, o PROFA o Pro-Letramento e o PNAIC enfatizavam a teoria da Psicogênese da língua escrita, dando ao professor a necessidade de entender como a criança constrói os seus significados a partir das relações que estabelecia e construía suas hipóteses de escrita e leitura. Também favoreceram a articulação entre a teoria e a prática através de situações didáticas pensadas através de situação problema envolvendo a criança em situações de aprendizagem desafiadoras. Os três programas apresentam, em comum, a mesma perspectiva formativa, centrada na prática docente e baseada na teoria da prática.

Diferentemente do PROFA, que assume o modelo de formação profissional pautado no desenvolvimento das competências docentes, o Pró-Letramento e o PNAIC têm como base o desenvolvimento profissional, além de ampliar e sistematizar os conteúdos trabalhados e as discussões teóricas a partir dos termos alfabetização e letramento.

A formação de professores ofertada a partir do PNAIC, ao considerar as respostas dos entrevistados, foi significativa para os professores que dela participaram. Na opinião deles, os alfabetizadores puderam mudar seu fazer e se redescobrir enquanto ser social e

profissional, dando novo direcionamento à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula nas classes de alfabetização.

A proposta do PNAIC, seguindo o modelo de multiplicadores, em âmbito municipal, contava com coordenadores locais e orientadores de estudos que, conforme determinavam os documentos orientadores, deveriam ser selecionados a partir de edital público. Os dados levantados dão conta que em todos os municípios havia tanto coordenadores quanto orientadores de estudos. No entanto, a escolha desses profissionais não ocorreu por abertura de editais, conforme os documentos orientadores do PNAIC, mas por nomeação de interessados pelos Secretários Municipais de Educação.

Os cursistas contavam com bolsa para participarem das formações, o que viabilizava a realização dos encontros em horários extraescolares. Os orientadores de estudo, que foram a maioria das vozes ouvidas durante a entrevista, deixaram claro o quanto a formação proposta pelo Pacto foi relevante para a construção de novos conhecimentos por parte dos professores cursistas. Isto porque oportunizaram novas práticas, reflexões e reelaboração das experiências presentes no cotidiano escolar. A maioria das opiniões que compuseram os trechos das entrevistas, que enfatizou a importância da relação teoria e prática, afirmou que esta permeou toda a formação. Havia uma dinâmica que fazia parte dos encontros, em que as práticas das professoras alfabetizadoras eram refletidas à luz de teorias, e reelaboração de planos de aula.

Desta forma, fica clara a supervalorização do saber experienciado, em detrimento do saber teórico, ou seja, acaba ficando para um segundo momento. A questão cultural, educacional, social e política, que deveriam ser contextualizadas em uma dimensão muito maior, favorecendo e desenvolvendo discussões além da sala de aula, acabam focando um fazer imediato. No entanto, é preciso considerar os diferentes contextos em que ocorre a prática docente, as condições nas quais ela é realizada, o que passa, também, pela valorização do trabalho docente, incluindo carreira, condições de trabalho e formação.

Neste sentido, a avaliação desenvolvida pelos municípios que realizaram as formações oferecidas no PNAIC verificava o cumprimento do curso, mas deixava de avaliar se o professor tinha o suporte necessário para viabilizar a implementação dos conhecimentos adquiridos.

Sendo assim, seria necessário um suporte técnico, que desse conta de garantir que todas as dimensões de suporte pudessem existir e efetivar estas formações. Talvez por

meio da criação de um espaço de formação permanente de professores nos municípios, para que não se precisasse migrar nos diferentes ambientes municipais.

Frente a isto, pode-se afirmar que eram cumpridas as solicitações do MEC para realizar as avaliações propostas no programa. Também foram realizadas as avaliações em larga escala ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil, além dos instrumentos que compunham o sistema on-line e os relatórios que eram entregues nos encontros presenciais de formação.

No mais, os resultados da pesquisa permitem afirmar que as redes pouco fizeram de diferente para acompanhar ou implementar essas ações, e o suporte material e de pessoal ficava restrito aos materiais que eram enviados pelo MEC para as Secretarias Municipais (quando vinham) e distribuídos às escolas. Em outras palavras, os resultados mostraram que os municípios não realizaram nenhuma avaliação específica ou acompanhamento, deixando esta função ao orientador de estudos, que também cumpria com sua responsabilidade frente ao que lhe era solicitado pelo coordenador local e pelas atribuições estabelecidas nos documentos. Da mesma forma, não constatamos, por parte dos municípios, movimentos ou ações no sentido de fazer com que os conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas do PNAIC fossem efetivados, na prática, como uma política de alfabetização nos municípios, ficando restrita a decisão de cada um continuar ou não trabalhando.

Vale ressaltar, no entanto, que o Pacto foi um programa de formação que certamente mudou muitas práticas de alfabetização nas escolas, haja vista permitir que os participantes incorporassem novos conhecimentos e alterassem seu modo de conceber e desenvolver seu fazer cotidiano.

Considerando isto, é possível afirmar que políticas públicas como esta, proposta no PNAIC, de formação continuada de professores, devem ser transformadas em políticas permanentes, dada sua importância e necessidade, se pensarmos em melhorar a qualidade da Educação no país.

O pacto, assim como os outros programas que o antecederam, foi muito importante no que tange a busca pela prática da relação teoria e prática a partir do fazer docente..

Políticas educacionais permanentes são fundamentais para que haja a mobilização dos diversos segmentos sociais na busca por soluções da erradicação do analfabetismo em nosso país, além, claro, de maiores investimentos em nível de graduação, na formação inicial dos professores de nosso país.

Gostaria de finalizar este texto enfatizando a importância do investimento na formação de professores, pois, apesar de alguns ajustes sempre serem necessários, todo profissional precisa estar em constante busca de aperfeiçoamento, e somente políticas públicas permanentes podem cumprir este papel e contribuir para mudar o cenário excludente, ao qual a educação se encontra.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

ASSOCIAÇÃO DE MUNICÍPIOS DA REGIÃO DE LAGUNA – AMUREL. Disponível em: <amurel.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C., 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciclo de Alfabetização deve prosseguir sem interrupção**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16166-ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interruptao>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Portaria Nº 1.094, de 30 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27193497_PORTARIA_N_1094_DE_30_DE_SETEMBRO_DE_2016.aspx>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013a**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30305399/do1-2013-03-04-resolucao-n-4-de-27-de-fevereiro-de-2013-30305391>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012b**. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Guia Geral**. Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação a Distância (SEED), 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela Idade Certa é desafio e prioridade, afirma ministro**. 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211->>

218175739/18572-pacto-pela-idade-certa-e-desafio-e-prioridade-afirma-o-ministro>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014b**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**. Programa de formação continuada de professores das séries/anos fundamentais. Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA** - Guia do Formador - módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.403, de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2003. Seção 1, p. 50.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**. Programa de formação continuada de professores das séries/anos fundamentais. Guia Geral, 2012b.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, p.1-4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Toda criança alfabetizada até os oito anos. Documento de Orientação das Ações de Formação. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. SIMEC/SISPACTO. **SIMEC tdi Avaliação. 2013b**. Disponível em: <<https://simec.pro.br/simec-dti-avaliacao/>>. Acesso em: 04 jan. 2019,

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas**: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Universidade Católica de Goiás Curso de Mestrado em Educação Goiânia – 2006.

CARDOSO, Cancionila J.; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Práxis Educativa**, vol. 11, núm. 1, 2016.

COSTA, Luana. O que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Portal Aprendiz**. 2013. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/24/entenda-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, 137-168, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 maio 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional** . 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991, (p. 69-90).

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo Programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016.

HOBOLD, Márcia de Souza; SILVA, Valdicléia Machado. Percepções de docentes sobre as ações de formação continuada, promovidas pela rede municipal de ensino. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 5ª reimp. da 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

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

MACHADO, Maira Gledi Freitas Kelling; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Formação continuada de professores alfabetizadores: as (re)significações docentes com base nas ações do PNAIC em Santa Catarina. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2483-2498, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9205>

MARQUES JUNIOR, Waldemar. **Esporte escolar e emancipação humana: reflexões à luz da ontologia marxiana**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 23 de mai. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 18 de jun. 2018.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Foco**, [s.l.], p.63-79, 24 maio 2015. Revista Educação em Foco (UFJF). <http://dx.doi.org/10.22195/2447-5246v0n020152957>.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. ano XXII. n. 74. Abril/2001.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011. 312 p.

NOGAREDO, Angelina dos Anjos Silva. **Aspectos sociais, culturais e escolares de crianças que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental, no Estado de Santa Catarina**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina. 2016.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 27-42, abril/2001.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; LUCENA, Magda Cristina Dias de, ABREU, Ana Claudia dos Santos de. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas ações: o monitoramento como desafio. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 188-206, mai./ago, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC**. Dissertação. Mestrado em Educação. Ponta Grossa, 2014.

SAVIANI, Dermerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. 475p.

SCHMIDT, Leonete Luzia; AGUIAR, Letícia Carneiro. A formação continuada de professores dos anos iniciais da educação fundamental no Brasil. **Tabanque Revista pedagógica**, 27 (2014), p 41–64 © 2014. Universidad de Valladolid, 2014.

SHIROMA, Oto Eneida. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVEIRA, Everaldo; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa; PEDRALLI, Rosangela [Orgs.]. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente. Volume V. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Maria Auxiliadora da et al. Formação continuada dos orientadores do PNAIC: contributos e desafios para as escolas públicas. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, [s.l.], n. 06, p.121-127, 10 nov. 2015. Universidade da Coruna. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.309>. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/309-Art%C3%ADculo-3367-1-10-20151110.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

APÊNDICE A - QUADRO 1: Dissertação e artigos selecionados a partir do portal de periódicos

Título	Artigos/ dissertação	Referência
Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo.	Artigo	Rita de Cássia Prazeres Frangella
Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Artigo	Ana Maria Klein; Monica Abrantes Galindo; Solange Vera Nunes de Lima D'agua. Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxise-educativa/article/view/7187 >. Acesso em: 20 jun. 2018.
A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Artigo	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello Disponível em: < http://dx.doi.org/10.22195/2447-5246v0n020152957 >. Acesso em: 20 jun. 2018.
Manifestações Discursivas do Professor Pós-Formação em Avaliações sobre o PNAIC: Efeitos de Sentido.	Artigo	Jair Joaquim Pereira Disponível em: < file:///C:/Users/Usuario/Desktop/texto%20FORMA%C3%87%C3%83O%20PROFESSORES%20MESTRADO/PROFESSOR%20POS%20FORMA%C3%87%C3%83O.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2018.
A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC.	Dissertação	Rommy Salomão Disponível em: < http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1376 >. Acesso em: 20 jun. 2018.
Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações.	Artigo	Roberto Rafael Dias da Silva; Rodrigo Saballa de Carvalho; Rodrigo Manoel Dias da Silva. Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxise-educativa/article/view/7080 >. Acesso em: 20 de junho de 2018.
Formação continuada de professores alfabetizadores: As (re)significações docentes com base nas ações do PNAIC em Santa Catarina.	Artigo	Maira Gledi Freitas Kelling Machado, Marizete Bortolanza Spessatto Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamerican/a/article/view/9205 >. Acesso em: 20 de junho de 2018.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE B - ENTREVISTAS

QUADRO 3 - Responsável pelo PNAIC- Pacto Nacional Pela Idade Certa entre 2013 no município

Município 1	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	<i>“Então, em 2013 foi colocada a [...] como coordenadora que ela... respondia pelo pacto e... tinha ajuda do secretário que era [...]. Em 2016 a gente teve outra... coordenadora que é a [...], que respondia as coisas em nome da secretária que era a [...]”.</i> M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 2 - Orientador de estudos
	<i>“Bom... os responsáveis é... pela formação tu quer dizer? Nesse período de 2013 eu ainda não estava, né... eu entrei em 2014... se não me engano. Entrei em 2014 e fiquei até 2016. Então, nesse período quem eram as responsáveis pela formação, éramos eu, [...], né... e... [...]. E a nossa coordenadora, orientadora, coordenadora era a [...] nessa caso”.</i> M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 3 - Orientador de estudos
	<i>“Os responsáveis praaa...aaaah, pra realizar, mas o acompanhamento financeiro????? tu quer dizer??? Haviãam... haviãam... o coordenador, haviãam as orientadoras e mesmo assim o secretário da educação também tava por dentro do que nós fazíamos na época”.</i> M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018.
Município 2	Entrevistado 1 - Secretária da Educação
	<i>“Os trabalhos do nosso PNAIC aqui em Capivari de Baixo, entre 2013 e 2016 ele era coordenado pelo professor [...]”.</i> M2-E1-Entrevista realizada em 30/06/2018.
	Entrevistado 2 - Coordenador Local
	<i>“Olá... eu era a responsável como coordenadora local e a [...] era a orientadora de estudos...”.</i> M2-E2-Entrevista realizada em 30/06/2018.
	Entrevistado 3 - Orientador de Estudos
	<i>“O... responsável pelo PNAIC entre 2013 e 2016, no município de Capivari de Baixo era a coordenadora local [...]”.</i> M2-E3 -Entrevista realizada em 25/06/2018.

Município 3	Entrevistado 1 - Orientador de Estudos
	<i>“Minha coordenadora na GERED, era [...] de 2013 até 2015, e as orientadoras de estudos eram: eu, [...], [...], [...], [...].”</i> M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018.
	Entrevistado 2 - Orientador de estudos <i>“Então, aqui no município de Tubarão como nós somos da GERED, quem era responsável pelo município era a prefeitura né, a secretaria da educação do município, e para as escolas estaduais a Gered de Tubarão que estava debaixo da coordenação da sede de Florianópolis, que era a professora [...],a responsável lá em Florianópolis e quem era aqui em Tubarão era a [...]”.</i> M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018.
Município 4	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	<i>Bem, éééé, tivemos vários responsáveis ao dos anos, vou te listar. Éééééé deixa eu ver aqui, No município de Laguna os responsáveis pelo PNAIC foram os seguintes: 2013 – Coordenador Local: [...], Orientadores de Estudo: [...]. No ano de 2014 - Coordenador Local [...], Orientadores de Estudo: [...]; Orientadores de Estudo: [...], eeeem 2016 – Coordenador Local: [...]; Orientadores de Estudo: [...].</i> M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018.
Município 5	<i>Eu era orientadora de estudos pelo Estado, eu preenchia ah... no caso, eu atendia as alunas do município de Sangão e Jaguaruna, essa região aqui através do Estado então, é a mesma coordenação da GERED que ficou a Sarita né, depois no final que eles mudaram né, então eu não representava o município mas sim o Estado.</i> M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 4 O acompanhamento das formações dos professores alfabetizadores que participavam do Programa- PNAIC na opinião dos gestores

Município 1	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	<i>“Então, a coordenadora estava sempre conosco nas formações noturnas... sempre estava conosco, e... nós íamos para as salas de aula, não sei se tu tá falando nesse tipo de acompanhamento, então assim, o que acontecia, a gente fazia a formação, passava a parte teórica ‘pros’ professores e eles iam pra sala de aula e nós íamos de vez enquanto nas salas pra ver como estava acomp... acompanhando a alfabetização”.</i> M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 2 - Orientador de estudos <i>Nós fazíamos o acompanhamento através de visitas, né... a gente visitava as escolas, e... era esse o acompanhamento, e também...com as formações né...no nosso... nos tínhamos encontro semanais, no...educandário municipal, que é a escola maior do município, e.. era assim que a gente fazia o acompanhamento.”</i> M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018.

	Entrevistado 3 - Orientador de estudos
	<i>“As avaliações... Primeiro nós visitávamos as escolas, né... verificávamos se estava sendo, é... realizado ou não... e também as crianças fizeram a provinha Ana né... na época... então... eu acredito que a avaliação era nesse sentido”.</i> M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018.
Município 2	Entrevistado - Secretária da Educação
	<i>“A gente fazia todo um trabalho com o acompanhamento através de uma frequência e um registro descritivo, que era chamado Diário de Bordo”.</i> M2-E1-Entrevista realizada em 30/06/2018.
	Entrevistado 2 – Coordenador Local
	<i>“o acompanhamento das formações se davam através dos registros de frequência, e do registro descritivo de um diário de bordo”.</i> M2-E2-Entrevista realizada em 25/06/2018.
	Entrevistado 3 - Orientador de Estudos
	<i>“Com relação ao acompanhamento das formações... Eram realizadas através dos registros de frequência e também por registros descritivos de um diário de bordo”.</i> M2-E3 –Entrevista realizada em 30/06/2018.
Município 3	Entrevistado 1 – Orientador de Estudos
	<i>“Depois dos treinamentos nós organizávamos juntamente com a coordenação né, através dos planejamentos que a gente fazia e a gente montava os cronogramas do curso e montava as formações né, os grupos de professores, com as escolas da Gered né, dando preferência pros professores de primeiro ao terceiro ano. E os encontros aconteciam quinzenalmente né, presenciais, porque a gente tinha uma parte também que a gente fazia a distancia, que era... ah porque que a gente pedia pro professor aplicar lá em sala de aula os resultados né, que eles aprendiam no curso, eles tinham que aplicar em sala de aula, então daí contava essa parte também”.</i> M3-E1- Entrevista realizada em 08/10/2018.
	Entrevistado 2 - Orientador de estudos
	<i>“Nós recebíamos ooo... aaa... as formadoras recebiam a formação num polo, e depois nós íamos pro nosso município e no município nós tínhamos uma carga horária de cem, cento e vinte horas, de trabalho sendo que algumas horas eram presenciais e outras em serviço e ali nós nos encontrávamos com as professoras alfabetizadoras uma duas vezes por mês durante o ano vigente né, e nós recebíamos toda a capacitação do MEC, todo o material, todos os livros, lá na formação e online também”.</i> M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018.
Município 4	Entrevistado 1 – Orientador de Estudos
	<i>“Ããããã As formações dos professores Alfabetizadores eram realizadas em período de hora atividade, sendo distribuída alguns encontros noturno e outros no período diurno. O acompanhamento das formações acontecia por meio das experiências vivenciadas nos encontros, as práticas e sequências didáticas</i>

	realizadas em sala de aula eram compartilhadas no grupo durante as formações, bem como as visitas que os orientadores de estudo e coordenador realizavam nas escolas e nas turmas de alfabetização”. M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018.
Município 5	Entrevistado 1 – Orientador de Estudos
	“Enquanto orientadora de estudos este acompanhamento era feito por mim, né nos encontros presenciais então eram feitos né, todo processo de, todo o processo, de de de trabalhar com os professores os conteúdos estabelecidos pelo PNAIC né, discutia as metodologias, este acompanhamento na verdade, eram os orientadores de estudo que teriam que fazer, mas nem sempre isso ocorria, a gente não, eu fui uma ou duas vezes em loco em cada escola, né, pra observar, esse acompanhamento era feito através do retorno que os professores traziam pra gente, durante os estudos, durante as aulas presenciais, a gente tinha os encontros do PNAIC, eram feitos relatórios, né colocadas as dúvidas, as situações e a gente então dos trabalhos, dos pedidos que a gente ia fazer”. M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 5 Avaliações de aprendizagem pela rede durante o período de vigência do PNAIC no município de acordo com os gestores

Município 1	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	“A nossa avaliação era através de... de relatório. A... rede, ela não montou nenhuma prova nada pras crianças, a... os orientadores... alfabetizadores faziam um relatório mensal e davam um retorno, só que nesse período também... foi assinado com positivo uma... sistema apostilado, a... daí eles tinham avaliação da Positivo. Uma avaliação padrão, mas não tinha vínculo com o PNAIC. A gente fazia a provinha Ana. A Ana... mas daí é... eu entendi como avaliação municipal. É... o município não fez nada, o município. Não, o município não elaborou nenhum tipo de prova específica... pra avaliação”. M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 2 - Orientador de estudos
	“Na verdade, a avaliação é como eu te falei, a gente fazia as avaliações através da participação das... das alfabetizadoras. Tinha a questão do relatório, tinha o sistema, que elas tinha que alimentar, então é, não existia uma prova específica, ahhh vamos avaliar desta forma, em todas as formações as professoras eram avaliadas através disto [...]”. M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 3 - Orientador de estudos
	“Esses acompanhamentos em relação às professoras alfabetizadoras né?... na época nós fizemos um questionário do qual elas responderam e um outro que trazia é... o que a criança tinha aprendido ou não, como é que elas estavam fazendo... não lembro muito bem quais eram as questões... mas... havia o questionário sim... nós tivemos esse retorno... na época construímos gráficos e tudo... por escola”. M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018.

Município 2	Entrevistado 1 - Secretária da Educação
	<i>“As avaliações, elas... elas eram feitas, através do ANA, que é um controle de alfabetização e também eram feitos relatórios de professores alfabetizadores com todos os resultados né, tudo acompanhado, com esses trabalhos”.</i> M2-E1-Entrevista realizada em 30/06/2018.
	Entrevistado 2 – Coordenador Local
	<i>“As avaliações de aprendizagem se deu através da prova ANA, Avaliação Nacional de Alfabetização, essa de grande escala”.</i> M2-E2-Entrevista realizada em 30/06/2018.
	Entrevistado 3 - Orientador de Estudos
	<i>“As avaliações de aprendizagem, é... elas foram realizadas pela rede, é... nas... nas... avaliações de grande escala, sendo a prova Ana, né... Avaliação Nacional de Alfabetização”.</i> M2-E3 –Entrevista realizada em 25/06/2018.
Município 3	Entrevistado 1 - Orientador de Estudos
	<i>“a gente é... juntamente com toda equipe ali de professores, a gente fazia uma avaliação desse trabalho, é... via os resultados, acrescentava o que tinha que acrescentar e tal, e... depois esse resultado, eles tinham que colocar num... era solicitado pelo MEC”.</i> M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018.
	Entrevistado 2 – Orientador de estudos
	<i>“Não teve nenhuma avaliação extra, somente a ANA, a Prova Brasil, agora a avaliação do SIMEC para os alunos ou para os professores não teve a única coisa que teve, foi uma avaliação 2014, 2015, no programa do SIMEC, para avaliar a aplicabilidade do pacto na prática pedagógica do professor, então o professor, ele postava as fotos, ele fazia uma prova objetiva, também sobre a metodologia, sobre o crescimento”.</i> M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018.
Município 4	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	<i>“As avaliações de aprendizagem foram realizadas em alguns períodos, sendo elas: Avaliação diagnóstica realizada em 2014, Avaliação diagnóstica realizada em 2017, Avaliação da ANA realizada em 2016, Provinha Brasil, e instrumentos avaliativos disponibilizados pelo sistema do SIMEC / PNAIC (Acompanhamento da aprendizagem das crianças – Língua Portuguesa e Matemática)”.</i> M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018.
Município 5	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	<i>“No meu caso, né como eu era representante do Estado, né as formas de avaliação, na verdade, que eu lembre foi aquela provinha ANA, né aquela de longa escala, mas específico que eu lembre não foi feito”.</i> M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 6 Instrumentos utilizados na avaliação e processo de avaliação realizado

Município 1	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	<i>”Então, a gente seguiu um padrão, enquanto teve bolsa, a gente seguiu um relatório padrão... mês, um relatório sucinto e um completo. O relatório sucinto era pra validar a bolsa, a gente exigia sim, e nós éramos muito... firmes nesse sentido porque... era um programa de uma amplitude muito grande, tinha que ter, então o que que a gente pedia... que nesse relatório sucinto, elas... é... de uma... forma breve explicasse o que foi trabalhado a noite e como elas aplicariam na sala de aula, de uma forma breve. E o relatório completo, daí ele era um pouco mais maleável na data de entrega, porque... a gente queria que elas completassem os projetos... e tudo mais. No completo elas faziam assim... elas explicavam, elas planejavam, colocavam todo o planejamento e... como foi o desenvolvimento e anexavam fotos do trabalho...Tá. Então esse completo as vezes demorava 45 dias pra ser entregue... a gente aceitava algumas coisas, tipo... todas as turmas de primeiro ano faziam o mesmo projeto, então elas montavam a mesma estrutura e anexavam partes separadas... daí o relatório completo, ele era um pouco mais maleável... tipo... a gente tem uma escola aqui que tem... mil e poucos alunos, sete turmas de primeiro ano, as vezes elas combinavam e faziam um projeto só. Elaboravam juntas e daí a... parte descritiva do projeto cada uma fazia a sua, mas... sempre foi assim durante o período de bolsa.</i> M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 2 - Orientador de estudos
	<i>“Tinha a questão do relatório, tinha o sistema, né... que elas tinham que alimentar o sistema. Então... a gente... as avaliações não existiam uma... ah... uma prova específica... ah vamo avaliar dessa forma... não. Era toda a formação... era... as professora eram avaliadas através disso”.</i> M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 3 - Orientador de estudos
	<i>“Os professores alfabetizadores, eles tinham que... é... tudo que eles trabalhavam em sala de aula, eles faziam esse relatório e... mandavam pra gente e nós avaliávamos a partir deles. Os relatórios. É... continha as... sequências didáticas geralmente e tudo que eles haviam aplicado em sala de aula com os alunos. Alguns, é... continham também textos que nós trabalhávamos né...nos encontros presenciais e...eles também davam a devolutiva desses textos. Sim, orientadores, sim. Ai a partir desses relatórios nós fazíamos o nosso relatório pra enviar pros nossos orientadores também”.</i> M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018.

Município 2	Entrevistado 1 - Secretária da Educação
	<i>“Os relatórios sim, esses que citei antes que eram socializados.”</i>
	Entrevistado 2 - Coordenador Local
	<i>“Havia os relatórios de práticas que eram realizadas em praticas realizadas em sala de aula, e eram realizados pelos professores alfabetizadores”.</i> M2-E2-Entrevista realizada em 30/06/2018.
	Entrevistado 3 - Orientador de Estudos
	<i>“Os relatórios eram realizados pelos professores alfabetizadores... destes continham alguns dados de algumas práticas, os objetivos, o desenvolvimento e os resultados alcançados”.</i> M2-E3-Entrevista realizada em 25/06/2018.
Município 3	Entrevistado 1 - Orientador de Estudos
	<i>“Primeiramente ao decorrer do curso o professor anotava tudo que acontecia durante o curso presencial, é... abordando, é... nos encontros através dum... registro a bordo que a gente chamava, ai diariamente, é... a gente selecionava um professor e aquele professor diariamente durante o curso ficava anotando tudo que acontecia no registro a bordo, ai ao final de cada mês, é como eu te falei, daí ele faziam esse relatório de... de estudo de tudo que aconteceu com pontos positivos, negativos, sugestões, do que deu certo, do que não deu, o que a gente fez, os encaminhamentos e tal”.</i> M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018.
	Entrevistado 2 - Orientador de estudos
	<i>“A rede estadual não fez uma avaliação específica somente os relatórios criados por nós”.</i> M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018.
Município 4	Entrevistado1 - Orientador de estudos
	<i>“Com relação ao acompanhamento das formações dos orientadores de estudo eram realizados encontros para planejar as formações locais e repassavam os conteúdos a serem aplicados naquele período com os professores. Também os orientadores de estudo realizavam relatórios para entregar ao coordenador local e posteriormente ao formador do polo”.</i> M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018.
Município 5	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	<i>“Sim, os professores faziam relatórios né, a gente trabalhava determinado, determinado conteúdo, determinado procedimento, e a gente dava uma atividade para os professores fazerem, em sala de aula, eles faziam, e apresentavam pra nós, orientadores de estudo que no caso, representavam o Estado, relatórios referentes a atividades com fotos, com com muitas vezes eles traziam amostras pras salas com fotos, procedimento, com avaliações, realizadas com os alunos e esses relatórios eram entregues a mim né, e em cima destes relatórios de todo trabalho realizado eu fazia um outro relatório que era entregue para a minha formadora, né e pra pra Sede, em si e os</i>

	<i>relatórios dos professores, que cabia a mim recolher, sim estão arquivados, era pra ser arquivado, né na escola onde eu era locada, na verdade não na escola em que eu trabalhei eu trabalhava no Marechal Luz, mas a minha escola de efetivação que é o Maria Do... é o Campos Verdes.</i> M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018.
--	--

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

QUADRO 7 Sobre registros ou relatórios dos professores referente ao curso de formação continuada do PNAIC

Município 1	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	<i>“Sim, Um sucinto e outro bem direcionado. É... daí eles entregavam alguns manuscrito e outros, via... via e-mail. Isso. Todos enviavam. Sempre. Daí assim... A gente... Eles entregavam pros orientadores... e nós deixávamos o que era... entregue em mãos nos deixamos com as coordenadoras, o que era entregue via e-mail a gente criou uma pasta e arquivou, que vai ser descartado depois de cinco anos. De todos os relatórios nós montávamos o nosso, com pontos, aspectos positivos e negativos, aquela coisa toda e enviávamos... e enviávamos para a coordenadora e a coordenadora fazia esse trabalho de estar encaminhando”.</i> M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 2- Orientador de estudos
	<i>Sim... e relatórios. Elas faziam relatórios que... que as outras perguntas já... já perguntam... Que eram descritivos, esses relatórios descritivos elas tinham que relatar a prática delas do dia a dia e lá na... na formação, nós... nós ensinávamos através de sequencia didática, então a partir da leitura, então elas faziam essa sequencia didática, desenvolviam dentro da sala de aula e posteriormente através de fotos, vídeos, tinha a socialização, né... nas formações que a gente tinha. Na verdade nós dávamos um roteiro, né... é... pra que elas pudessem não ficar tão perdida. Então a gente passava um rela... um roteirinho de...de relatório pra elas, mas na verdade elas tinham que adequar... a gente ensinou como fazer a sequencia didática, e elas tinham que adequar a cada realidade da sala de aula delas... era bem interessante, porque elas... nossa... ousavam muito, era muitas atividades maravilhosas e elas registravam em fotos, em vídeos, nossa... e também as formações... fizeram com quem os professores... é... lessem bastante, porque nós, na nossa pratica, no nosso dia a dia a gente não tira tempo pra ler... e a formação fazia, não obrigava, mas fazia com que o professor... lesse, porque se o professor não lesse, ele não saberia, é... fazer... os relatórios... fazer a... sequencia didática, demorava em media uns 15 dias mais ou menos, porque tinha que bater fotos, tinha que fazer relatos... elas traziam também as atividades que elas faziam com os alunos, porque a sequência didática ela começa... ela começa da leitura e passa por todas as matérias, então vai língua portuguesa, ciências, matemática, mas com foco na língua portuguesa e no final elas traziam trabalhos das crianças, era exposto, era bem legal, era bem legal. Tinha essa... essa... essa interação entre um... uma escola e outra. Então, às vezes, o trabalho da escola X era totalmente diferente da escola Y, o [...] que já fica no interior trazia o trabalho já era totalmente diferente do pessoal aqui do bairro tal, que é... a escola do centro da</i>

		<i>cidade e era, às vezes, o mesmo tema, às vezes lia o mesmo livro e... tinha atividades totalmente diferentes era bem... bem interessante. Pra nós, pra nós as formadoras, então a gente arquivava, né... avaliava... e sempre, é... no final de... no... nas... nas formações... a gente apresentava, fazia a socialização [...]. Os relatórios eram feitos online, né... então eles eram entregues, enviados por e-mail, dificilmente, ah... no primeiro ano, né [...], a gente usou impresso, né... depois a gente deixou mais online, mas os meus eu tenho guardado ainda, das minhas... eu tinha 25 alfabetizadoras, [...] também, né... então nos tínhamos, é... eu ainda tenho guardado os registros de alguns, que a gente nunca sabe quando que a gente vai usar né, então tá lá guardado”.</i> M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018.
		Entrevistado 3- Orientador de estudos
		<i>“Tinha a questão do relatório, tinha o sistema, né... que elas tinham que alimentar o sistema. Então... a gente... as avaliações não existiam uma... ah... uma prova específica... ah vamos avaliar dessa forma... não. Era toda a formação... era... as professoras eram avaliadas através disso. É... Eles foram arquivados... arquivados. Todos arquivados. Tem... um local adequado pra isso.</i> M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018.
		Entrevistado 1- Secretária da Educação
Município 2		<i>“Sim os relatórios feitos eram socializados e arquivados pelo orientador de estudos e também foi feito um livro com esses relatórios de todas as atividades trabalhadas, e o acompanhamento ahhh... era através dos dados inseridos annn no SIMEC. E também era acompanhado o grau de alfabetização, as práticas, era feita toda umaaaa a cadaaa dois meses as lideres faziam uma culminância com apresentação dos trabalhos de cada equipe, enfim, era um trabalho onde as professoras, durante todo o ano, na maioria, do... em torno de... de metade do ano, elas estavam em formação, professoras poderiam atuar fazendo seus trabalhos, acompanhados pelas professoras com muitas atividades, boas, compartilhadas pelos colegas, e a gente tinha um trabalho muito bom com o PNAIC”.</i> M2-E1-Entrevista realizada em 30/06/2018.
		Entrevistado 2 - Coordenador Local
		<i>“Os relatórios eram feitos pelos professores alfabetizadores, e nesses relatórios, continham dados de práticas, feitos em sala de aula pelos professores, bem como os objetivos o desenvolvimento, e os resultados alcançados. Esses relatórios eram entregues aos orientadores de estudos, e alguns desses relatórios, tiveram grande sucessos que foram publicados em livros chamados Relatos de Experienciais, publicado pela Universidade Federal de Santa Catarina, e os demais relatórios ficaram arquivados pelos orientadores de estudos”.</i> M2-E2-Entrevista realizada em 30/06/2018.

Município 3	Entrevistado 3- Orientador de Estudos
	<i>“Os professores entregavam os relatórios das... de atividades. E esses relatórios eram entregues para o orientador de estudo, né... os relatórios eram socializados com os professores, alguns serviram de publicação num livro... relato de experiência, publicado pela universidade federal de santa Catarina e outros foram arquivados pela... pelo orientador de estudos”.</i> M2-E3 -Entrevista realizada em 25/06/2018.
	Entrevistado 1- Orientador de Estudos
	<i>“[...] elas tinham que trazer sempre pra gente através de filmagem, de fotos, de relatos, o que aconteceu, como acontecia esse trabalho lá dentro da sala de aula... E daí depois, até... 2015, elas tinham que fazer um relatório... mensal pra gente, daí nós fazíamos o nosso mensal também, depois era repassado para o professor, é... nosso coordenador e o coordenador mandava pra universidade federal, pra sede Gered, pra onde precisava, não tem, e isso tudo tá registrado tudo em pastas que vai ficar até dois mil e... vinte e cinco mais ou menos, que tem que guardar né, por 15/20 anos que o MEC pode até vir pra fazer uma... ouvidoria, uma inspeção pra ver se realmente foi cumprido né, isso tal, esse documento tá todo arquivado nas prefeituras, nas Gered, nas escolas dos orientadores, onde eles desenvolveram os cursos né, é isso [...]. Então... daí ali vinham os dados né, mês, dados, Gered tal, nome do formador, coordenador, data dos encontros, local das formações, número de alfabetizador envolvido, daí vinha a síntese das atividades né, realizadas com os alfabetizadores e vinham os pontos positivos e negativos, e sugestões. Então, os alfabetizadores é... entregavam pros orientadores de estudos né, que deixavam arquivados nas Gered, nas prefeituras né, ou nas próprias escolas onde as orientadoras desenvolviam o curso né e depois as orientadoras de estudos, era.. enviavam né pros nossos coordenadores e os coordenadores enviavam pra sede, pra universidade federal e eles da universidade federal enviavam pro MEC”.</i> M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018.
	Entrevistado 2- Orientador de estudos
	<i>“Então, como era feito esse relatório, mensalmente, o professor alfabetizador, ele fazia um relatório, é é é da da da aplicabilidade daquilo que ele aprendia na formação, das suas técnicas, leitura deleite, a metodologia que usou nas suas é é é, nos seus trabalhos desenvolvidos em sala de aula e daí uma vez por mês eles encaminhavam para a formadora, e no caso seríamos nós, eles encaminhavam e aí nos juntávamos todos os relatórios e montava um relatório, único daquele ano né, como eu trabalhava com o primeiro ano, então eu mandava um relatório mensal do primeiro ano, com vinte, trinta, cinquenta, professoras alfabetizadoras, e elas tinham este material, ele vinham online, e depois nós encaminhávamos para a Gered, para a responsável assinar, assim como nós assinávamos também depois este instrumento era encaminhado para a UFSC, porque a UFSC tinha que deixar registrado. Nos relatórios continham a prática do professor, as sequencias</i>

	<i>didáticas, leitura deleite é tudo o que mudou tudo o que acrescentou, tudo de diferente, que o professor éééééé tinha aprendido, tudo de diferente o que o professor tinha aplicado, no dia a da... da sala de aula, da prática pedagógica do professor. O professor entregava o relatório pra mim, eu arqueei esses relatórios, eu tenho aqui na escola, é tudo arquivado, porque a orientação que o MEC nos deu, em 2013, é que este material tinha que ficar arquivado durante dez anos na escola, e os relatórios que eu encaminhei pra UFSC eu também, tenho eles arquivados aqui, mas também eles foram encaminhados online, né”.</i> M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018.
Município 4	Entrevistado1- Orientador de estudos
	<i>“Os relatórios que os professores alfabetizadores realizavam eram a entrega das Sequências Didáticas (Planejamento) para os orientadores de estudo e também aos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, onde os mesmos apresentavam nos encontros as suas práticas de sala de aula. Nos relatórios, sequências didáticas, os professores registravam as suas aulas, os conteúdos trabalhados, o gênero textual, os componentes curriculares, os objetivos, os eixos a serem contemplados e as etapas da produção. Aos professores que apresentavam dificuldades em realizar o seu planejamento por meio de sequência didática, os orientadores de estudo e coordenador orientavam em períodos de hora atividade os professores, bem como participavam da elaboração desses planejamentos. Os registros das sequências didáticas eram entregues e devolvidos aos mesmos ou a escola, bem como alguns arquivados na Secretaria de Educação. Também foram encaminhados aos formadores da UFSC relatórios e sequências didáticas de professores para serem publicados nos cadernos de alfabetização do PNAIC. Ao final de cada ano realizava-se a socialização dos trabalhos desenvolvidos durante as formações, bem como a exposição dos trabalhos realizada em sala de aula com os alunos”.</i> M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018.
Município 5	Entrevistado 1- Orientador de estudos
	<i>“Faziam relatórios né, a gente trabalhava determinado, determinado conteúdo, determinado procedimento, e a gente dava uma atividade para os professores fazerem, em sala de aula, eles faziam, e apresentavam pra nós, orientadores de estudo que no caso, representavam o Estado, relatórios referentes a atividades com fotos, com... com... muitas vezes eles traziam amostras pras salas com fotos, procedimento, com avaliações, realizadas com os alunos e esses relatórios eram entregues a mim né, e em cima destes relatórios de todo trabalho realizado eu fazia um outro relatório que era entregue para a minha formadora, né, e pra... pra Sede, em si e os relatórios dos professores, que cabia a mim recolher, sim estão arquivados, era pra ser arquivado, né na escola onde eu era locada”.</i> M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 8 Existia algum sistema de monitoramento e acompanhamento online do Programa PNAIC?

Município 1	Entrevistado 1 - Orientador de estudos
	“Então, ah... desde o início do programa, todos os anos teve o SIMEC, que era um sistema de monitoramento, lá... todos os orientadores tinham que mensalmente validar as bolsas através de... 100 por cento de presença e... entrega de trabalhos, relatórios e... atividades práticas realizadas. Os alfabetizadores também tiveram que alimentar o sistema de SIMEC através de fotos e pequenos relatos dizendo o que eles estavam fazendo na sala, se estavam aplicando as coisas realizadas no período de 2014, 2015. Ficou claro ali que os professores alimentaram o sistema de 2014, 2015?” M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 2 - Orientador de estudos
	“É... é... tinha um sistema no SIMEC que chamava SIMEC. É... No início da formação, eu, [...] e [...] registramos todas as alfabetizadoras e cada uma tinha que...é...sua parte que tinha que avaliar... então, ali tinha varias coisas que elas tinham que avaliar. Tinham que avaliar a mim, tinham que avaliar a [...] e nos... avaliávamos elas. Através de vários tópicos que tinham ali, o sistema mesmo que... que tinha essa... essa avaliação. Sim... e relatórios. Elas faziam relatórios que... que as outras perguntas já... já perguntam... Que eram descritivos, esses relatórios descritivos elas tinham que relatar a prática delas do dia a dia e lá na... na formação, nós... nós ensinávamos através de sequencia didática, então a partir da leitura, então elas faziam essa sequencia didática, desenvolviam dentro da sala de aula e posteriormente através de fotos, vídeos, tinha a socialização, né... nas formações que a gente tinha”. M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018.
	Entrevistado 3 - Orientador de estudos
	“Sim, sim. Havia, é...a gente acessava, tinha a plataforma, né... e aí tinha todos os dados... Tudo... Havia, sim”. M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018.
Município 2	Entrevistado 1 - Secretária da Educação
	“Éééé tinha o... o... o... acompanhamento acontecia através de uma plataforma online, o SIMEC, que era uma forma de monitorar frequência, e também acho que tinha uma área para avaliação, isso a orientadora poderá te informar melhor né”. .
	Entrevistado 2 - Coordenador Local
	“Para acompanhamento e monitoramento do PNAIC, ãããã bem como também a avaliação, do programa, nós tínhamos um sistema online chamado simec, esse sistema servia para inserir dados como por exemplo

	frequência dos professores alfabetizadores, dos coordenadores, dos orientadores de estudos, de todos os envolvidos pelo programa, uma coisa também bem também bem importante que as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, a gente poderia também Estar relatando no sistema, e também o acompanhamento do processo de alfabetização dos alunos envolvidos, bem como, os estágios, o estágio, dos alunos é é é é no processo de alfabetização”. M2-E2-Entrevista realizada em 30/06/2018.
	Entrevistado 3 - Orientador de Estudos
	“É... para acompanhamento e... avaliação e monitoramento, é... do PNAIC, tínhamos um sistema online que se chamava SIMEC. Esse sistema, ele servia pra... inserir dados referente à frequência, dos professores alfabetizadores, dos professores... dos coordenadores, alias... os orientadores de estudos e... pra ter esse monitoramento tanto por parte da coordenação estadual como coordenação geral e do MEC, né... ali, a... a... também era feito um acompanhamento com relação à alfabetização dessas crianças né, como é que estavam o grau de alfabetização e também de algumas atividades que os professores produziam nas suas práticas de sala de aula”. M2-E3-Entrevista realizada em 25/06/2018.
Município 3	Entrevistado 1- Orientador de Estudos
	“Sempre quando os professores alfabetizadores eles receberam a bolsa que era no valor de 200 reais mensais quando eles participavam, eles tinham que responder diretamente pro MEC num portal lá, como estava sendo o trabalho aplicado em sala de aula, eles tinham que ter os perfis né que a gente trazia, que te falei que a gente fazia né, tinham que ter essas respostas mensalmente pra poder tá respondendo pro MEC, validando todo o trabalho que a gente desenvolvia com eles é, através dessas coisas que eu te citei ali que a gente, é... dava maior êxito que era as sequencias didáticas, atividades de aprendizagens, né... esses planos de intervenções que a gente traçava assim com objetivo específicos pra aquelas, é... dificuldades que os alunos apresentavam e é isso. ‘No sistema avaliava coordenador, alfabetizador, tinha esse espaço’. Tinha também, daí, tínhamos uma avaliação sim, que tinha que ter ate um certo percentual, ate 70 por cento porque se não nem recebia bolsa, tinha que ter a frequência, tinha que ter a apresentação dos trabalhos, nós também tínhamos que responder, nós... quanto professor, até o orientador, coordenador, todos tínhamos que responder diretamente num portal pro MEC, do SIMEC, lá no portal direto do SIMEC. E... se não atingisse nem recebia bolsa, era cortada a bolsa”. M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018.
	Entrevistado 2- Orientador de estudos
	“Sim tem o Simec, ele é um sistema online de avaliação, esta avaliação, ela como, ooo, o PNAIC, aaa ele era, umaaa, um programa que tinha, que estava atrelado ao pagamento de bolsa, envolvia dinheiro publico, o professor éééé pra a... a a receber a bolsa, ele tinha que apresentar, mais que setenta por cento de frequência, assim como nós formadores também, então para a gente recebe esta bolsa, nós tínhamos uma frequência a

	<i>cumprir, então, mensalmente o professor alfabetizador, ele entrava no sistema, ele fazia uma avaliação, automaticamente, nós formadores, fazíamos a avaliação e fazíamos, como uma frequência deste professor, aí, o professor recebia acima de oitenta por cento, depois a bolsa dele era liberada, via sistema. E neste programa eles avaliavam toda a equipe".</i> M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018.
Município 4	Entrevistado 1- Orientador de estudos
	<i>"Sim, além dessas atividades e registros escritos entregues, os professores tinham acesso ao sistema SIMEC e preenchiam atividades e relatórios referentes à aprendizagem e as práticas de sala de aula no sistema online".</i> M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018.
Município 5	Entrevistado 1- Orientador de estudos
	<i>"Sim, existia uma forma de avaliação online, de controle, tanto para os professores onde eles eram questionados sobre suas atividades, metodologias realizadas, avaliações dos alunos, eeee questões de aprendizagem dos próprios dos alunos, uma sequencia de atividades né feitas com os professores, a forma de avaliação online, pra ter um segmento né e um comprometimento dos professores, até a bolsa era vinculada a esta, a a a realização desta atividades online, tinha tanto para os professores fazerem, diretamente com o MEC, quanto nós orientadores, fazíamos em relação aos professores, todo o retorno que eles davam, de... de avaliações que nós pedíamos, pra eles esses professores, eram avaliados por nós orientadores, através deste sistema, e era feito de forma contínua, sistemática, durante todo o processo de ensino aprendizagem o professor, Orientador professor, e professor aluno era feito".</i> M5-E5-Entrevista realizada em 19/11/2018.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora.

ANEXO A - DIÁRIO DE BORDO

11 de março de 2013.

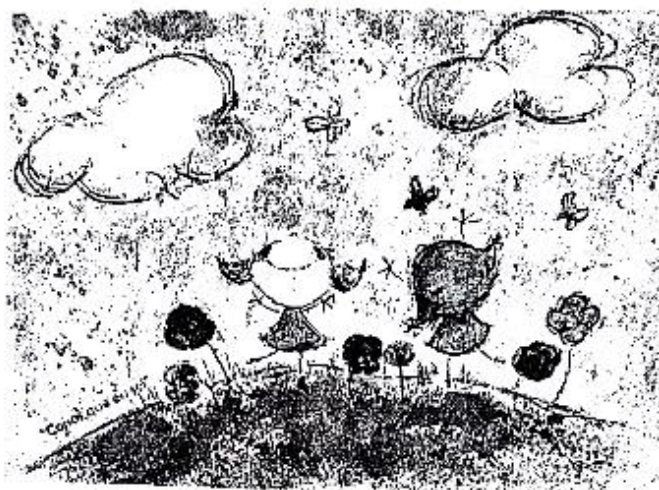
Hoje inicia um novo desafio, começamos a pensar e (re)descobrir teorias e métodos para transformar o nosso trabalho, a alfabetização das nossas crianças.

Todas as professoras que decidiram participar dessa capacitação, demonstram a vontade de melhorar o seu trabalho e, também, suas responsabilidades como educadoras.

Nessa orientadora de estudos, Lida, iniciou o encontro falando sobre o PNAIC, sobre os objetivos (e metas) a serem alcançados. Em seguida, assistimos o vídeo "Tecendo a malha" e, logo depois, cada uma das cursistas sentou-se em dupla e por alguns minutos, entrevistou sua colega para, posteriormente, apresentá-la ao grupo.

Todas participaram efetivamente do processo, contribuindo com suas ideias.

O que podemos perceber é que o grupo está motivado e tem altas expectativas em relação ao aprendizado e a troca de experiências.



As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade...
Triste de quem não conserva nenhum vestígio da infância...
A criança que brinca e o poeta que faz um poema - Estão ambos na mesma
idade mágica!

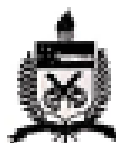
Ah, aquela confiança que tem uma criança rezando... Inocente confiança.
Alegria. Quem é de nós que reza com alegria? Parece que só existe mesmo
o Deus das crianças... Deus é impróprio para adultos.

Não são todos que realizam os velhos sonhos da infância.
Nunca se deve tirar o brinquedo de uma criança, tenha ela oito ou oitenta
anos.

Mário Quintana

11/03/2013

ANEXO B – RELATÓRIO SUCINTO MENSAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/UFSC/SC

RELATÓRIO SUCINTO MENSAL

1. Dados do Município

a) Município:

b) Município/Gered:

c) Nome do orientador de estudos:

d) Nome do Coordenador:

e) Relatório sucinto correspondente ao mês de ABRIL/2013

f) Número de cursistas envolvidos: 17

2. Síntese das atividades realizadas com os cursista

No mês de abril foram realizados três encontros do curso PNAIC.

O primeiro encontro do mês de abril realizado em **01/04/2013**, iniciamos a Unidade 2- Anos 1,2 e 3, com leituras referente ao conceito Planejamento: Ensino especial e planejamento de ensino, Planejamento no ciclo de alfabetização, Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico. Foi socializado no grupo os cadernos de planejamento trocando experiências e observando a maneira que estão planejando, se estão contribuindo para garantir os direitos de aprendizagem de cada ano.

No decorrer dos encontros houve muitos progressos a partir dos conceitos trabalhados, as cursistas interagiram com bastante empenho, com a socialização de suas práticas pedagógicas e que já estão refletindo em suas salas de aula.

No segundo encontro realizado em 15/04/2013 foram lidas as conclusões acerca do conceito de Planejamento: - O planejamento sendo indispensável no nosso cotidiano, mesmo as atividades mais corriqueiras que precisam ser planejadas; - O planejamento pedagógico entendido como desdobramento das intenções educativas e como uma forma de responder as diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagens das crianças; - O planejamento possibilita selecionar quais textos adequados a cada faixa etária a ser trabalhada.; - Planejar é mais complexo, exige reflexão, parceria, estudo, troca e antecipação, objetivos de aprendizagem que norteiam as escolhas. Comentamos em seguida sobre as rotinas escolares sobre seus objetivos e propósitos.

No terceiro encontro realizado em 29/04/2013, após a exposição dos slides sobre "Concepção de Aprendizagem" e "Letramento e Alfabetização", houve discussões sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, entendendo que a aprendizagem escrita alfabética constitui um processo de compreensão e aquisição de código linguístico construído historicamente. Em seguida foram apresentados mais textos sobre "O Sistema de Escrita Alfabético", por meio dos slides "Cultura Escrita" e "Sistema Alfabético".

Com relação aos avanços referente a esses encontros que tivemos no mês de abril está relacionado as cursistas (professoras) repensarem sobre sua prática pedagógica, considerando as concepções de aprendizagem que levam muitas vezes inconscientemente para a sala de aula e que refletem significativamente no seu fazer pedagógico.

Em alguns momentos foi necessário recuar em alguns aspectos do qual o material do PNAIC difere muito da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Sugestão de mudança: A maior solicitação é com relação ao material impresso do MEC, pois a reprodução por fotocópia dificulta muito a leitura.

ANEXO C – PARECER RELATÓRIO



PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-UFSC/MEC

FORMAÇÃO EM LINGUAGEM

PARECER RELATÓRIO

1. Identificação

- a) Município:
- b) Data: 20 de Julho/2013
- c) Orientador(a) de estudos:
- d) Relatório correspondente aos meses: abril/maio e junho
- e) Formador(a):

2. Considerações com base no que foi solicitado no encontro de abril.

, concluíste mais uma etapa da formação do PNAIC e te parableno pelo empenho como orientadora. Realizaste cinco encontros e destaco que neste segundo relatório, já apresentaste melhor as reflexões das professoras sobre os conceitos/conteúdos discutidos nos encontros, numeraste os anexos e te preocupaste com a relação teoria e prática. Comento ainda, que é sempre importante apresentares a tua observação sobre as discussões realizadas com as professoras e considerações sobre as atividades que elas realizam, para que se possa avaliar os objetivos da formação.

Foi muito importante nos encontros de abril, retomares as discussões sobre planeamento, uma vez que toda a ação pedagógica precisa ser pensada e organizada para que o processo de alfabetização se efetive. Gostei das considerações das professoras. Elas demonstraram entendimento sobre a necessidade de planejar, de se ter objetivos coerentes e das escolhas que fazem ao organizar sua rotina ou planeamento diário. Essa reflexão é fundamental.

Na apresentação das rotinas escolares, considero importante a preocupação com o uso das literaturas e da organização de um ambiente alfabetizador. Gostaria de saber se nesse momento, já refletiram sobre as atividades envolvendo os eixos da língua (fala/escuta, leitura/escrita) e como trabalhar com a produção textual e análise linguística para que as crianças realmente se apropriem da escrita na perspectiva do letramento. Discutiram a necessidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento? Estes aspectos não foram abordados no relatório.



Gostaria de conhecer alguns slides que usaste na formação. Como trabalhaste “Cultura escrita” e “Sistema Alfabético”?

Destaco positivamente, o uso das leituras complementares, pois sempre é preciso buscar outras referências para aprofundar as discussões. Os textos do Pró-letramento são muito bons. Também gostei muito do artigo “Ler é uma revolução cerebral” de Stanilas Dehaene (Revista Língua Portuguesa). Ele aponta o quanto é complexo o processo de leitura e a importância das atividades com jogos fonológicos para a apropriação da escrita. Ressalta também, a necessidade de análise dos livros didáticos para que se observe como a escrita aparece e o seu significado nas produções realizadas nas escolas. Orienta que se tenha cautela com as falsas impressões de leitura, pois o aluno pode memorizar os cartazes produzidos nas escolas.

Muito boa a reflexão com o texto de Rubem Alves “A águia que (quase) virou galinha”. É muito sério o processo de educar. A todo o momento é preciso refletir sobre os objetivos da prática em sala de aula para que possamos auxiliar as águias a voarem.

A atividade de análise do uso do livro didático é bem interessante e promove reflexões sobre este recurso disponibilizado pelo MEC e as concepções de aprendizagem apresentadas nos mesmos. No relatório comentas que a maioria das professoras não o utiliza em sala, por não terem exemplares suficientes. No entanto, afirmo a importância de se utilizar este material, pois em alguns casos, é um dos poucos recursos que a criança tem acesso e pode levar para casa. Deve ser utilizado com bastante critério e verificar o que está adequado ao planejamento das professoras.

Foi muito bom teres introduzido as discussões sobre sequência didática e a importância do lúdico no processo de aprendizagem. Estas discussões serão aprofundadas nos encontros das Unidades 4 e 5. Gostei da reportagem sobre o uso dos jogos.

Cida, quando penso em ti, lembro-me do teu sorriso e entusiasmo. Continues assim! Tenho certeza que a tua dedicação e compromisso com o PNAIC tem contribuído muito para a melhoria do processo educativo no teu município.

Um grande abraço!

Formadora PNAIC

ANEXO D – RELATÓRIO COMPLETO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/UFSC/SC

RELATÓRIO COMPLETO DE CADA ENCONTRO

1. Dados do município

a) Município: _____

b) Nome do coordenador: _____

c) Nome do orientador de estudos: _____

c) Relatório referente ao Encontro(s) mês: Março/2013

d) Data do(s) Encontro(s): 11/03, 18/03, 25/03 e 01/04/2013.

2. Descrição detalhada das atividades realizadas com os cursistas.

Na primeira etapa do curso PNAIC foram realizados quatro encontros.

O primeiro encontro realizado em 11/03/2013, nas dependências da EMEB : _____, no município de _____, foi feita a abertura do programa PNAIC, com a presença das autoridades _____, Prefeito Municipal, _____ - Secretária de Educação de Capivari de Baixo, da Coordenadora Municipal _____ e da Orientadora de Estudos _____ e de dezoito professores alfabetizadoras da rede municipal. As autoridades se pronunciaram com relação ao curso e ao total apoio e incentivo que os cursistas terão por parte do poder público municipal. Em seguida ocorreu a apresentação do Coordenador e do Orientador de Estudos, foi explanado sobre Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa seus objetivos, ações, pressupostos, as

parcerias entre Governo Federal (MEC), Estados, Municípios e Universidades Federais. Passamos a entrega e ao reconhecimento do material, o número de unidades pertencentes a cada caderno. Nesse primeiro momento foram entregues os cadernos das Unidades 1 e 2, respectivamente para cada ano em que lecionavam as professoras, uma vez que a formação da turma foi multisseriada.

Posteriormente assistimos ao vídeo "Tecendo a Manhã", refletimos acerca da mensagem, do trabalho em equipe. Após fizemos uma dinâmica de apresentação em duplas, onde um apresentava o outro relatando as características da colega: pessoal, profissional e um fato que marcou a infância. Foi um momento muito prazeroso, de conhecimentos individuais e coletivos. Relatou-se também as expectativas com relação a formação continuada.

Estabelecemos o contrato didático: dia de encontro 2ª feira, horário das 18h:30min às 22h:30min, caderno de registro, forma de avaliação do curso e frequência. Cada cursista recebeu o cronograma das aulas, constando os conceitos/ conteúdos para a unidade a ser trabalhada.

Introduzimos a leitura dos textos sobre Currículo, referente a Unidade 1, Anos 1, 2 e 3. Formou-se cinco equipes de no máximo cinco integrantes, onde as mesmas apresentariam os trabalhos em forma de gêneros textuais: paródia, resumo, dramatização, esquemas, etc.

Como houve muitas discussões salutareis acerca da Educação de modo geral e nas mais diversas redes, principalmente a municipal, ficou para o próximo encontro as apresentações dos trabalhos.

No final do encontro as cursistas resumiram numa palavra esse primeiro dia de informação: expectativas, muito bom, formação, capacitação, troca de experiência, novo, mudanças, memórias, inclusão, profissional, novas experiências, novo olhar.

No **segundo encontro** realizado em **18/03/2013**, as cursistas foram recepcionadas com o vídeo da música "Tocando em Frente", cantada por Paula Fernandes. Fizemos reflexões sobre a letra da música e também das imagens, nos reportando ao nosso trabalho dentro e fora da escola.

Uma cursista fez a leitura do caderno de registro, relacionado ao encontro anterior, e de uma mensagem.

Foram retomadas as discussões sobre o conceito trabalhado anteriormente, com apresentações de trabalhos. A primeira equipe apresentou em forma de esquema, outras fizeram resumos e uma equipe apresentou slides. A medida que cada equipe apresentava as demais contribuíam com argumentações sobre o assunto.

Algumas questões foram abordadas mais veementemente:

- A flexibilidade do Currículo;
- O Currículo como integrado com a realidade inclusiva e acessível a todos;
- O Currículo como construção coletiva, ter princípios e estar de acordo com a realidade;
- O Currículo oculto.

Em seguida passamos ao conteúdo sobre Concepções de alfabetização. Lançamos as seguintes perguntas:

- O que faço?
- Por que faço?
- Como passei a fazer de tal modo?
- Como posso fazer diferente?

Debatemos sobre essas perguntas e após apresentamos os slides com resumos sobre o mesmo.

Em seguida, como tarefa de casa, foram indicadas as páginas para leitura referente ao conceito Concepções de Alfabetização.

O **terceiro encontro** realizado em **25/03/2013**, iniciou com a leitura do caderno de registro sobre o encontro anterior.

Em seguida assistimos aos slides do livro "A menina das borboletas" de Roberto de Caldas. Refletimos sobre as imagens. Os professores se reportaram as suas salas de aula, a escola. Comentaram que o trabalho do professor é como uma semente, vão haver atribulações, mas gerarão bons frutos. Que tem que acreditar que o trabalho pode dar certo (otimismo) e ter persistência.

Distribuímos em seguida os textos: Letramento definido num poema e O que é Letramento?

Retomamos as leituras que ficaram como tarefa para casa do encontro anterior e revimos alguns aspectos.

Apresentamos o vídeo "Quem mora na casinha" enfocando a memorização, ou seja novas formas para apresentar às crianças em fase inicial de alfabetização.

Solicitamos em seguida que os professores respondessem as seguintes questões:

O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?

Apresentamos os slides sobre o tema avaliação e a medida que líamos discutíamos alguns aspectos que nos davam o entendimento das questões acima. Refletimos sobre avaliação como instrumento que permite pensarmos sobre a prática pedagógica em todos os aspectos e reelaborar, ou redimensionar a nossa ação. Portanto não somente o aluno é avaliado, mas todo o contexto escolar. Repensamos também como a avaliação pode se tornar excludente.

Assistimos em seguida o vídeo "A Aula", que trata de outros olhares sobre avaliação. Ficamos bastante emocionadas com a história, mas deu as cursistas um momento de reflexão sobre o seu papel no contexto da avaliação.

Como contribuição para estudos, trouxemos algumas formas de registro da aprendizagem dos alunos, desenvolvidas nas escolas da rede municipal e estadual como: portfólios, boletins, fichas descritivas, etc. Sendo feita análises com o material do PNAIC.

Contribuímos com cópias de textos simplificados que tratam sobre o Simbolismo de primeira ordem da Proposta Curricular de Santa Catarina, conceitos de criança, letramento, alfabetização, brincar, leitura, escrita. Fizemos leitura e refletimos acerca desses conceitos.

Salientamos sobre os quatro pilares da Educação: Aprender a ser, Aprender a conhecer, Aprender a fazer e Aprender a conviver.

O **quarto encontro** realizado em **01/04/2013**, as cursistas foram recepcionadas num ambiente diferente com: bonecas, carrinhos, louças de barro, elástico, bola. Estes objetos foram expostos encima de uma colcha de retalho, representando em cada pedaço um membro do grupo PNAIC. Foram feitos relatos individuais de como tinha sido a infância através de um fato marcante. Esta dinâmica proporcionou o conhecimento da essência dos membros do grupo, fazendo com que todos se conhecessem, soubessem de suas conquistas, seus sonhos e se sentissem pertencentes a essa equipe. A partir desse momento nos tornamos mais fortalecidos.

Ainda sobre a dinâmica, assistimos ao slide do livro "Guilherme Augusto Araújo Fernandes" de Mem Fox, que fala sobre memórias. Mais emoções, que nos reportaram ao próximo conceito a ser trabalhado "Planejamento". Salientamos que em todas as nossas ações devemos ter intencionalidade e que para obter êxito se faz necessário um planejamento.

Refletimos sobre as seguintes questões: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar?

Iniciamos a Unidade 2- Anos 1,2 e 3, com leituras referente ao conceito Planejamento: Ensino especial e planejamento de ensino, Planejamento no ciclo de alfabetização, Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico.

Foi socializado no grupo os cadernos de planejamento trocamos experiências e observamos as maneiras que estamos planejando, se estes estão contribuindo para garantir os direitos de aprendizagem de cada ano.

O grupo fez os seguintes comentários:

- O planejamento é indispensável no nosso cotidiano, mesmo as atividades mais corriqueiras precisam ser planejadas;
- O planejamento pedagógico é entendido como desdobramento das intenções educativas e como uma forma de responder as diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagens das crianças;
- O planejamento possibilita selecionar quais os textos adequados a cada faixa etária a ser trabalhada;
- Os diferentes tipos de planejamento: anual, bimestral e contínuo articulam-se entre si;
- Planejar é mais complexo, exige reflexão, parceria, estudo, troca e antecipação, objetivos de aprendizagem que norteiam as escolas.

Para finalizarmos nosso último encontro, lemos e apresentamos o livro "O Cavaleiro e o Dragão" de Tomie de Paula, que retrata bem a questão sobre "Planejamento".