



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira

**IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA (MG):
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC 2012 - 2016)**

Uberaba
2018

Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira

**IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA (MG):
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC 2012 - 2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em “Formação de professores e Cultura Digital”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Célia Borges

Uberaba

2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

T264i Teixeira, Andréa Beatriz Pereira Richitelli
Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da rede municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012-2016) / Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira. -- 2018.
249 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018
Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Borges

1. Professoras - Formação. 2. Educação básica - Uberaba (MG). 3. Alfabetização. 4. Identidade (Psicologia). 5. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil). I. Borges, Maria Célia. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

ANDRÉA BEATRIZ PEREIRA RICHITELLI TEIXEIRA

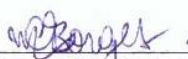
**IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE UBERABA (MG):
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC 2012 - 2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em “Formação de professores e Cultura Digital”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Célia Borges

Uberaba, 28 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora



Prof.ª Dr.ª Maria Célia Borges
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.ª Dr.ª Válдина Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.ª Dr.ª Lúcia de Fátima Valente
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Ao meu marido Ricardo e à minha
filha Mariana pelo incentivo,
carinho, compreensão e amor nos
momentos de ausência, de
angústia, de ansiedade...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar esse momento. É com muito orgulho que uma egressa de escola pública cursa um Mestrado em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.

Agradeço àqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho:

À Professora Maria Célia Borges, pelo rigor, pelo carinho, empenho e dedicação à minha orientação.

Às Professoras Lúcia de Fátima Valente e Váldina Gonçalves da Costa, pela seriedade e sensibilidade na leitura desse trabalho. Suas contribuições enriqueceram não apenas esta pesquisa, mas meu processo formativo.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM, em especial à professora Martha Prata Linhares, a quem admiro pela ética no trabalho docente, entusiasmo e carinho com que sempre nos recebeu.

À professora Marilene Ribeiro Resende pela leitura, participação e apoio.

Às Professoras participantes da pesquisa, por desenharem comigo, por meio das suas falas, esta investigação.

Às diretoras das escolas municipais, que abriram as portas para que eu pudesse conversar com as alfabetizadoras.

À Secretaria Municipal de Educação que autorizou a pesquisa nas escolas municipais de Uberaba, na pessoa da Secretária de Educação Silvana Elias da Silva Pereira.

Aos amigos e amigas da Casa do Educador Prof.^a Dedê Prais, Sonaly Machado e Marisa Borges que me incentivaram a buscar o Mestrado e, ao amigo Romes Belchior da Silva Júnior, pelo carinho e estímulo.

Aos meus pais, João Eustáquio Richitelli e Beatriz Rosa Pereira Richitelli, por serem exemplos vivos de honestidade, compromisso e dedicação.

Ao meu marido Ricardo Teixeira, pelo amor dedicado, companheirismo e paciência.

À minha filha amada Mariana, pela compreensão em meus momentos de ausência.

À minha irmã Ana Márcia que, com sua humildade, exemplifica o que quero ser.

À minha amiga irmã Fabiana Carolina de Souza Carvalho Dias, por dividir as dores e as alegrias deste processo comigo,

Aos amigos e companheiros da IV Turma de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, gratidão!

METADE

“Que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio.

Que a morte de tudo que acredito não me tape os ouvidos e a boca.

Porque metade de mim é o que grito, mas a outra metade é silêncio.

Que a música que ouço ao longe seja linda, ainda que triste.

Que a mulher que eu amo seja sempre Amanda, mesmo que distante.

Porque metade de mim é partida e a outra metade é saudade.

*Que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece nem repetidas
com fervor, apenas respeitadas como a única coisa que resta a um homem
inundado de sentimento.*

Porque metade de mim é o que penso e a outra metade é um vulcão.

*Que o medo da solidão se afaste, que o convívio comigo mesmo se torne ao
menos suportável.*

*Que o espelho reflita em meu rosto o doce sorriso que eu me lembro de ter
dado na infância.*

*Porque metade de mim é a lembrança do que já fui, a outra metade eu não
sei...*

*Que não seja preciso mais do que uma simples alegria para me fazer
aquietar o espírito.*

E que o teu silêncio me fale cada vez mais.

Porque metade de mim é a plateia e a outra, a canção.

E que minha loucura seja perdoada.

Porque metade de mim é amor e a outra metade...

Também”.

Oswaldo Montenegro

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de cunho qualitativo, vinculada à Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Cultura Digital”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Está direcionada às professoras que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Tem-se como objetivo geral apreender como se (re) configuram as identidades docentes nos percursos metodológicos adotados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Pnaic. Especificamente, buscou-se discutir as políticas de formação continuada de professores no Brasil e em Uberaba (1970-2016), apresentar o panorama histórico de institucionalização do Pnaic e a sua operacionalização na Rede Municipal de Ensino de Uberaba (MG), realizar revisão bibliográfica sobre os conceitos de identidade e saberes docentes, bem como evidenciar os processos de constituição de identidades das professoras alfabetizadoras, cursistas, do Pnaic. Adotou-se como referencial teórico García (1991), Nóvoa (1992, 1995, 2008), Dubar (1997, 2009), Ciampa (1998), Tardif (2002), André (2002), Minayo (2004), Pimenta (2005), Brzezinski (2008), Saviani (2009), Imbernón (2011), Hall (2011), Brzezinski e Garrido (2006), e Gatti (2009, 2010), entre outros. Sobre as políticas públicas de formação de professores, foram consultados vários documentos como a Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 9394-96, o Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), o Plano Decenal Municipal de Educação do município de Uberaba-MG (2015-2024) e o Plano de Gestão da Educação Municipal da Rede Municipal de Ensino (2013 – 2016), de Uberaba-MG, assim como os documentos de apresentação e cadernos de formação do Programa Pnaic. Para a coleta de dados realizou-se uma entrevista semiestruturada com as 24 (vinte e quatro) professoras cursistas, e escolhida a técnica da triangulação de dados (MINAYO, 2004; BRISOLA e MARCONDES, 2014) para analisar os resultados. A pesquisa evidencia que as professoras alfabetizadoras constroem suas identidades a partir de elementos identitários, com grande interferência da interação social promovida pela formação continuada. Apreendi que a formação continuada oferecida pelo Governo Federal, com a participação dos estados e municípios objetivam uma formação de identidade padronizada para atender às demandas e exigências das avaliações de larga escala, que atualmente configuram-se no âmbito das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Formação continuada de professores alfabetizadores. Identidade. Pnaic.

ABSTRACT

The present study refers to a qualitative research, linked to the Research Line "Training of Teachers and Digital Culture" from the Master Degree Program in Education of the Federal University of Triângulo Mineiro - UFTM. It is directed to teachers who work from the 1st to the 3rd year of Elementary School (Basic Education). The general objective of this study is to understand how teacher identities (re) configure in the methodological paths adopted by the National Pact for Literacy at the Right Age – Pnaic. Specifically, we sought to discuss the policies of continuing teacher education in Brazil and Uberaba (1970-2016), to present the historical panorama of the institutionalization of Pnaic and its operationalization in the Municipal Education Network of Uberaba (MG), to carry out a bibliographic review on the concepts of identity and teacher knowledge, as well as to give evidence to the processes of constitution of identities of the literacy teachers who are participants of Pnaic Program. The theoretical reference adopted was supported by García (1991), Nóvoa (1992, 1995, 2008), Dubar (1997, 2009), Ciampa (1998), Tardif (2002), André (2002), Minayo (2004), Pimenta (2005), Brzezinski (2008), Saviani (2009), Imbernón (2011), Hall (2011), Brzezinski and Garrido (2006), and Gatti (2009, 2010), among others. Regarding the public policies of teacher training, a number of documents were consulted, such as the Law of Directives and Basis for National Education – LDB nº 9394-96, the National Education Plan, (2001 e 2014) the Decennial Municipal Education Plan of the municipality of Uberaba-MG, (2015 – 2014) and the Management Plan of the Municipal Education of the Municipal Network of Education (2013 -2016), de Uberaba-MG, as well as Pnaic Program presentation documents and training books. As for data collections, a semi-structured interview was conducted with 24 (twenty-four) female teachers, and the data triangulation technique (MINAYO, 2004; BRISOLA and MARCONDES, 2014) was chosen to analyze the results. The research evidences that literacy teachers build their identities from identity elements which have great interference from the social interaction promoted by the continuous formation. We have learned that continuous training provided by the Federal Government, with the participation of states and municipalities, aims at a standardized identity training to meet the demands and requirements of large-scale evaluations, which are currently configured within the scope of public educational policies.

Keywords: Continuing education of literacy teachers. Identity. Pnaic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
Anfop - Associação Nacional de Formação de Professores
Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird - Instituição Financeira do Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE - Conferências Brasileiras de Educação
Cefor - Centro de Formação Permanente de Professores
Cemei - Centro Municipal de Educação Infantil
Ceular - Centro Universitário Claretiano
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
Coneds - Congressos Nacionais de Educação
Consed - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gepeform - Grupo de Pesquisa em Formação de Professores
Gestar - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes - Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OE - Orientadores de Estudos

Paic - Programa pela Alfabetização na Idade Certa
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PAR - Plano de Ações Articuladas
Parfor - Rede Nacional de Formação Continuada
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDME - Plano Decenal Municipal de Educação
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PGP - Plano Global de Pessoal
PIB - Produto Interno Bruto
Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pnac- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pnaic - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNME - Programa Novo Mais Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Praler - Programa de Apoio à Leitura e Escrita
Procad - Programa de Capacitação de Professores
Profa - Programa de Formação de Professores
Pró-letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem
PT - Partido dos Trabalhadores
Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sase - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SE - Secretaria de Educação
SEA - Sistema da Escrita Alfabética
SEB/MEC- Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação
Semec - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Semed - Secretaria Municipal de Educação
Simec - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

Sispacto - Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

TPE - Todos pela Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNB/CEAG - Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública

Undime - União dos Dirigentes Municipais em Educação.

Unesco - Programa Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Uniube - Universidade de Uberaba

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Estrutura da formação no Pnaic

FIGURA 2 - As diferentes instâncias de gestão do Pnaic

FIGURA 3 - Mapa do Triângulo Mineiro, situando Uberaba-MG

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Turma de atuação em 2017.

GRÁFICO 2 - A contribuição do Pnaic para as práticas de sala de aula.

GRÁFICO 3 - A influência de cada aspecto na construção da identidade profissional segundo as professoras alfabetizadoras, em uma escala de 1 (raramente) a 5 (frequentemente).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Valores das bolsas de acordo com a função no Pnaic

QUADRO 2 – Títulos dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa por ano de ensino na formação do Pnaic aprendizagens no ciclo de alfabetização

QUADRO 3 - Títulos dos cadernos de Materiais Complementares distribuídos em 2013

QUADRO 4 - Títulos dos cadernos de Alfabetização Matemática

QUADRO 5 - Títulos dos Cadernos de formação de alfabetizadores (as) - Ano 2015

QUADRO 6 - Princípios fundamentais para o processo de formação docente

QUADRO 7 – Metas do Plano Nacional de Educação-PNE que se referem a alfabetização de crianças

QUADRO 8 – Objetivos, Metas e Estratégias do PDME, relativos à alfabetização de crianças até os 8 anos de idade

QUADRO 9 - Objetivos, metas e estratégias do Plano de Gestão da Educação Municipal, 2013-2016, relativos à formação de professoras alfabetizadoras e índices educacionais

QUADRO 10 – Rede de Ensino Uberabense

QUADRO 11 - Professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

QUADRO 12 - Escolas Municipais participantes da pesquisa.

QUADRO 13 - Caracterização das participantes da pesquisa.

QUADRO 14 - Anos de atuação na Docência/ anos de atuação como professora alfabetizadora/Carga horária Laboral Diária.

QUADRO 15 - Formação acadêmica das participantes da pesquisa.

QUADRO 16 - Ludicidade, jogos, utilização de materiais concretos.

QUADRO 17 - Aprendizagem com a Socialização – troca de experiências com as colegas e com os alunos.

QUADRO 18 - Sequência Didática e Direcionamento de atividades em sala de aula.

QUADRO 19 – Interferências da formação continuada na identidade profissional.

QUADRO 20 - Características da avaliação educacional explicitadas no Plano de Gestão da Educação Municipal 2013-2016.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO I - POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) ALFABETIZADORES (AS)	32
1.1 Panorama dos programas de formação de professores (as) alfabetizadores (as) até o contexto atual – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	45
1.2 O contexto atual: crise política e desafios para os programas educacionais.....	53
SEÇÃO II - O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE 2012 A 2016	62
2.1 Análise das discussões baseadas nos fundamentos teóricos e legais.....	99
2.2 Formação Continuada e Alfabetização até os 8 anos de idade: Análises dos documentos Oficiais.....	103
SEÇÃO III – IDENTIDADE: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO E (RE) CONSTITUIÇÃO	108
3.1. Os programas de formação continuada em larga escala e os saberes dos professores – algumas reflexões.....	130
SEÇÃO IV – DELINEAMENTO DA PESQUISA: CONTEXTO E PERCURSO	134
4.1 Caracterização do <i>lôcus</i> da pesquisa: O Pnaic no município de Uberaba – MG e a Rede Municipal de Ensino.....	134
4.2 O Pnaic na Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG.....	138
4.3 Apresentação do contexto específico desta pesquisa: as Escolas Municipais.....	141
4.4 Caracterização das professoras participantes.....	142
4.5 Desenvolvimento da pesquisa.....	142

SEÇÃO V – AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG, E A FORMAÇÃO DO PNAIC.....	149
5.1 Pontos positivos e limitações do Pnaic.....	154
5.1.1 A formação teórica.....	159
5.1.2 A contribuição para a prática.....	168
5.1.3 Identidade: construção e (re) construção.....	174
5.2 A Constituição e a (re) constituição das identidades docentes na relação entre elementos profissionais e trajetórias pessoais.....	187
5.2.1 A Formação Inicial.....	189
5.2.2 A Formação Continuada.....	189
5.2.3 Formação Continuada em Serviço.....	193
5.2.4 Experiências em sala de aula.....	193
5.2.5 Diversificação de metodologias.....	194
5.2.6 Na relação com os alunos.....	195
5.2.7 Socialização (interação) com as colegas de trabalho.....	196
5.2.8 Avaliação da Aprendizagem.....	199
5.2.9 Acesso à cultura: teatros, cinema, livros, grupos de estudos, grupos de liderança.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS	226
APÊNDICES	241

INTRODUÇÃO

A pesquisa lança olhares sobre a formação continuada de 24 professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG, no período de 2012 a 2016, de modo a apreender as formas de constituição das identidades que se (re) configuram nos processos de formação docente. Ao me reportar ao universo de participantes, emprego a palavra no feminino, pois os profissionais que atuam na alfabetização de crianças nas Escolas Municipais, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, são mulheres, observando estreita relação entre magistério e feminidade – expressão utilizada por Marisa Costa (1999).

Essa proposição de estudo partiu dos acontecimentos de uma realidade vivenciada por mim, acionando experiências pessoais e profissionais, na condição de professora alfabetizadora, carreira iniciada na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, no ano de 1998, pois nessa trajetória, percebi se (re) configurando nas minhas práticas, novas formas de agir, novas formas de pensar sobre a alfabetização de crianças das turmas de 6, 7 e 8 anos.

Quanto à escolha da profissão de magistério, esta não foi um sonho desde criança, embora gostasse muito de brincar de escolinha com amigas e primas. Na fase da adolescência idealizava ser veterinária.

A decisão pela docência deu-se por influência direta de minha mãe, pois, ao finalizar os estudos no Ensino Fundamental, ela deixou-me duas opções: Contabilidade ou Magistério, porque na concepção dela, seria a possibilidade de concluir o ensino de “segundo grau”, com uma profissão¹.

Não optei pelo curso de Contabilidade devido às dificuldades e às experiências com as aulas da disciplina de Matemática durante o Ensino de 1º Grau², que muitas vezes privilegiavam uma prática tecnicista, gerando em mim o desejo de não querer arriscar na área contábil. Por esta razão, no ano de 1993, iniciei os meus estudos no Magistério.

¹ A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394-96 começou a denominar-se de Ensino Médio e compreende três anos letivos, que vêm após a conclusão do Ensino Fundamental.

² Regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, o *Ensino de Primeiro Grau*, passa a ser chamado de Ensino Fundamental e compreende do 1º (aos 6 anos de idade) ao 9º ano (aos 14 anos de idade) escolar dos estudantes.

Foi durante o estágio supervisionado que comecei a me encantar pelo curso. Gostava de conversar com as crianças e estas contavam muitas histórias de suas vidas que me deixavam muito comovida, sendo necessário conter-me, pois laços afetivos eram construídos, mas deveria me preservar e não me envolver exageradamente.

Nessa época tive que aprender a “ensinar” mesmo, pois inúmeras vezes assumi a regência das salas em que eu estagiava e em outras também, conforme a necessidade da escola, principalmente por falta de professores. Diante dessas experiências, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças começaram a me intrigar.

O contexto na época dava maior destaque para as questões sociais, mas a formação das professoras dava-se na perspectiva da racionalidade técnica e científica, princípios norteadores da política educacional brasileira nos anos de 1970, que procurava formar cidadãos para as exigências do mercado de trabalho. Portanto, analisando o processo de formação, percebemos que este era pautado em técnicas e execução de planos, com estratégias de ensino que consistiam em aprender a ensinar.

No caminho subsequente ao Magistério, surge a Pedagogia. Optei por “prestar” vestibular para um curso novo: Pedagogia Especial, oferecido pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Mesmo classificada em 6º lugar no processo seletivo, as minhas condições financeiras não foram favoráveis para o meu ingresso no referido curso.

Em 1997 iniciei o Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, na cidade de Ituverava, São Paulo, período em que eu conciliava o curso com as atividades laborais como professora nas redes pública e privada.

Em 2002, fiz Especialização em Psicopedagogia Clínica – Abordagem Clínica dos Problemas de Aprendizagem, no Centro Universitário Claretiano de Batatais, o CEUCLAR. E nesse tecer de minha identidade profissional, atualmente estou cursando o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, a UFTM, e faço parte do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, o GPEFORM.

Em 1998, com a aprovação no concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Uberaba / Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e nomeação para o cargo de Professor I, do Quadro Permanente de Provisão Efetivo da Carreira do Magistério, assumi a regência de uma classe de alfabetização, minha atuação numa turma de alfabetização, numa escola de zona rural. Esse contexto de minha trajetória profissional traz à tona os estudos de Huberman (2000), em “O ciclo de vida profissional dos professores. IN NÓVOA, A. Vidas de professores”, que falam sobre os primeiros três anos de carreira, durante os quais se evidenciam os estágios de

sobrevivência, choque do real, descoberta e entusiasmo inicial. O referido estudo ainda relata a incidência de professores (as) novatos (as) nas turmas de alfabetização, fato que eu, estatisticamente, provei e comprovei. Outra comprovação foi a de que nos tornamos professoras numa sucessão de acontecimentos e buscas incessantes, que se entrecruzam com as nossas experiências de vida. A rotina de um professor em formação relaciona-se com acontecimentos pessoais, acontecimentos profissionais, atividades e o controle do tempo que dispomos para planejamento e aprimoramento.

No ano em que iniciei o exercício da docência, a educação, em Uberaba, era entendida como *Escola Cidadã: a construção amorosa da cidadania* (1993)³, cujos princípios preconizavam sobre a “Educação como Direito de Todos”, educação como investimento na formação do indivíduo, a saída para a transposição de um estado de pobreza e miséria, procurando conferir às organizações escolares práticas em busca de uma escola pública de qualidade, resgatando o verdadeiro conceito de “Escola Pública”. A questão da qualidade de ensino assumiu centralidade na política educacional de Uberaba, no início dos anos de 1990, período em que os resultados sobre o desempenho escolar apresentavam altos índices de repetência e evasão, principalmente nas classes de alfabetização. (BORGES, 2015).

Em âmbito nacional, ressalta-se que na década de 1990, as políticas educacionais brasileiras dos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992), até o de Fernando Henrique Cardoso, principalmente em seu primeiro mandato (1995-1998), tiveram os impactos das orientações dos organismos internacionais, tidas como neoliberais. No campo educacional, as reformas efetivadas tiveram por paradigma os diagnósticos e relatórios de órgãos multilaterais de financiamento e de órgãos voltados para a cooperação técnica, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD, o Programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o

³ A Escola Cidadã foi implantada com perspectivas quanto ao compromisso com a formação cognitiva, moral e socioafetiva do educando, como sujeito inserido na história, na cultura, nas relações sociais cotidianas de todos os matizes, e que, sobretudo, as assume e transforma.

Desenvolvimento - PNUD, entre outros (MIRANDA, 1997; SOUZA; FARIA, 2004), os quais evidenciavam a defesa

[...] da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal, [...], também [defendiam] as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização). (MIRANDA,1997, p. 566-567).

Velloso (1992) descreve alguns programas que revelam as intenções dessa década: “O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania” – PNAC (1990), que propôs a mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais e de reduzir em 70% o número de analfabetos no país em cinco anos.

O “Programa Setorial de Ação”, do Governo Collor na área de educação (1991-1995), cuja meta era inserir o país na nova revolução tecnológica pela qual atravessava o mundo, exprimindo propostas de situar o Brasil no mundo moderno e “Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional”, (1991), apontava para a educação como possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática. Assim, as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade são introduzidas na educação. Nesse último programa citado, a gestão democrática da educação foi focalizada por meio da descentralização dos processos decisórios, com a participação de todos os segmentos da sociedade, que deveriam contribuir controlando e avaliando as ações implementadas com a utilização de recursos públicos na política educacional. Essa gestão deveria significar o apoio do poder público para uma escola que exercesse autonomia, com novos rumos, por meio do seu projeto e prática pedagógica específica (FRANÇA, 2005).

Borges (2014), assevera que nesse período ocorreram profundas mudanças na política educacional de Uberaba, em favor da Democratização da Gestão, marcada pela recorrente defesa de uma escola pública participativa, gratuita, democrática e de qualidade. Destacamos o Concurso Público para provimento de vagas no Quadro de Magistério, a implantação dos Colegiados Escolares, do Conselho Municipal de Educação, do Planejamento Participativo e a Elaboração do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar, seguindo, em certa medida, o que vinha acontecendo nos âmbitos

federal e estadual, devido às transformações vivenciadas na sociedade contemporânea, que ocorreram a partir da segunda metade do século XX.

Recordo-me que em 1998 houve a implantação do Regime de Ciclos⁴ na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, que surgiu como a alternativa mais adequada para reorganizar o tempo escolar.

Quanto ao regime de Ciclos, ao flexibilizar a organização do Ensino Básico, a Lei nº 9394/96 reforça os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23), que ampliam as possibilidades de avanço e respeito à aprendizagem dos alunos. Os Ciclos de Formação surgiram diante da necessidade de reorganizar o tempo escolar em decorrência do baixo desempenho apresentado pelos alunos do Ensino Fundamental e é uma concepção de ensino que se orienta por meio do desenvolvimento individual de cada educando.

Antes da LDB nº 9394/96, em Minas Gerais, no período de 1993 a 1996, Miguel Arroyo (2004), que foi secretário municipal de educação em Belo Horizonte, implementou o projeto da Escola Plural, que instituiu ciclos de três anos. Tal proposta foi implantada gradativamente, a partir de 1995, estando relacionada aos ciclos de idades dos alunos. A implantação dos ciclos, foi uma política de estado de Minas Gerais, cujas algumas consequências ainda são vistas nos dias atuais, como por exemplo, a eliminação adiada, conforme destaca Freitas (2007).

Com o objetivo de “consolidar” o projeto “*Escola Cidadã: a construção amorosa da cidadania*” e todas as reformas educacionais, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) criou, em 1993, espaço para discussões sistemáticas acerca das mudanças na política educacional, denominado Centro de Formação Permanente de Professores - CEFOR, cujo objetivo principal era agir sobre as identidades dos (as) professores (as), por meio de reflexões sistemáticas acerca da formação docente. Nos dizeres de Borges (2015, p.59):

[...] esses espaços se configuraram em tentativas para capturar as identidades dos/as professores/as, pois as práticas adotadas na formação continuada de professores reafirmavam que existe o tempo certo para aprender determinados saberes, que o estatuto de verdades se encontra

⁴ Com a adoção do Regime de Ciclos, o percentual de repetência da Rede Municipal, no Ensino Fundamental, que no ano de 1992 era de 20,8%, (vinte vírgula e oito pontos percentuais) em 1999 reduziu para 0,0% e o percentual de evasão da Rede Municipal, na Educação Infantil, que em 1992 apresentou 14,0%, (quatorze pontos percentuais) e em 1999 chegou a 9,0%, (nove pontos percentuais) e no Ensino Fundamental, que em 1992 apresentou um percentual de 21,9% (vinte e um vírgula nove pontos percentuais), em 1999 o percentual de evasão foi de 7,0% (sete pontos percentuais) (BORGES, 2003).

sob o domínio de um órgão institucionalizado, a SEMEC/SEE-MG e, que há que se sujeitar aos usos padronizados de práticas pedagógicas, das formas de organização do espaço, do tempo, dos conhecimentos, das verdades e das práticas no interior da escola e da comunidade com o objetivo de dar concretude ao projeto Escola Cidadã, em que o discurso apontava para a constituição de **uma nova identidade do educador**.

A autora ainda aponta que se espera que o educador assuma:

[...] **novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades** e se identifica como o **mediador** entre o educando e a construção amorosa da cidadania. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a consequente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis da **construção desta identidade**, que é a de ser, junto com os seus alunos, um *“eterno aprendiz”* (CADERNOS DA ESCOLA CIDADÃ, JUL./2000, citado por BORGES, 2003, grifo do autor).

Diante desse cenário, procurei o CEFOR como mecanismo de me aproximar das novas exigências relacionadas à minha profissão, buscando alternativas para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos (das) meus (minhas) alunos (alunas) e diminuir as minhas inquietações acerca das teorias de alfabetização. Nessa época, existia um enfrentamento entre as teorias ditas “tradicionais” que aprendi no Magistério, e as teorias sociointeracionistas⁵. Com os cursos de formação continuada de professores, percebi uma ressignificação na minha maneira de ser e estar em sala de aula. Desde então, continuei percorrendo os caminhos da formação continuada, procurando estabelecer outras interlocuções nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia. No entanto, inquietava-me o fato de, no meu espaço de atuação, circularem as “mesmas” práticas de alfabetização daquelas professoras que também participavam da formação continuada. Não percebia mudanças em seus saberes e suas práticas.

Cabe registrar que a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba sempre esteve presente na política educacional do município, no período de 1993 a 2004. As ações eram delineadas pelo Departamento de Formação Continuada, por meio do CEFOR. No período de 2005 a 2013, o CEFOR foi extinto por um novo grupo político que assumiu o poder executivo, dando novos contornos à

⁵ Sociointeracionista é uma abordagem da psicologia fundamentada em Vygotsky, que estuda a troca que o indivíduo estabelece com o meio físico e social.

formação de professores, cuja centralidade passou a ser a formação continuada em serviço, no próprio local de trabalho. Adotou-se, a partir de 2006, o projeto de educação denominado “*Escola como ambiente de aprendizagem e de formação humana-cidadã*”. Apesar dessa nova configuração, os pressupostos conceituais da “*Escola Cidadã: a construção amorosa da cidadania*” foram retomados, na íntegra, pela gestão do momento, incluindo o desejo de criar “*Uma nova identidade do educador*”. (PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO UBERABA 2006-2015, p. 23).

Portanto, as questões que envolvem a formação continuada de professores após a extinção do CEFOR - Centro de Formação Permanente de Professores, foram direcionadas para a própria escola, na Formação Continuada em Serviço, além de eventos formativos pontuais como seminários, palestras e Congressos de Educadores.

Em janeiro de 2004, assumi a direção de uma escola municipal, função exercida até o ano de 2013, na qual tive a oportunidade de conhecer o cotidiano da educação infantil, a convivência com a comunidade escolar, o princípio de uma gestão democrática e a importância do diálogo para a mediação de conflitos. Nesse período havia uma preocupação recorrente com a qualidade de ensino, com várias metas estabelecidas. O conceito de qualidade não pode ser definido sem uma análise processual das conjunturas e situações vigentes.

No período de 2013 a 2016 a educação em Uberaba (re) configura-se na mesma perspectiva político-filosófica das anteriores – trabalhar com uma proposta que entende a educação como “*Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma*”, cujos princípios são de uma educação emancipadora. A proposição de formação continuada de professores está sendo efetivada por meio das ações da Casa do Educador “Profª Dedê Prais”, criada em 19 de maio de 2014.⁶

A apropriação desses dados parte das minhas experiências como coordenadora do Núcleo Formativo e Pedagógico da referida casa de formação, bem como dos estudos de Prais (1993, 2005, 2013) e Borges (2003, 2014). Vale ressaltar que quando estive como diretora escolar em uma escola de Educação Infantil, que atendia crianças de 3,4 e 5 anos de idade, de janeiro de 2004 a dezembro de 2013, dediquei-me à formação continuada de

⁶ A Casa do Educador Profª Dedê Prais, é um projeto estruturante do Plano de Gestão da Educação Municipal de Uberaba. Desde a Gestão de 2013 e é vista como um espaço privilegiado de pesquisa, estudo e reflexão da formação continuada sistêmica e em serviço. Foi criada pelo Decreto nº 2.319, em 16 de maio de 2014.

minha equipe, além dos afazeres administrativos e pedagógicos, pois considerava ser de suma importância para o fortalecimento da prática pedagógica.

Em 2014, assumi a coordenação do Núcleo Formativo e Pedagógico da Casa do Educador Prof^a Dedê Prais, que tem o propósito de atender toda a demanda de formação dos (as) professores (as) da Rede Municipal de Ensino. Tal mudança provocou uma necessidade de intensificar os estudos e as discussões acerca das necessidades de formação de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais. É preciso também dizer o que essa mudança causou, pois, saí da atuação em um espaço relativamente pequeno micro, que atendia crianças de Educação Infantil, portanto com necessidades conhecidas e específicas, para um espaço muito maior de atuação e abrangência, formação de todos (as) os (as) professores (as) da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Essa mudança desencadeou uma transformação significativa em termos de visão de formação continuada, dilemas, necessidades, conquistas e desafios.

Diante de todo o panorama acerca da formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, no período de 1998 a 2014, partindo da minha trajetória pessoal e profissional, em que (re) construía minha identidade como professora alfabetizadora e de coordenadora pedagógica, cargo que conquistei em razão de concurso público, em 2002, e, participando dos espaços de formação das professoras alfabetizadoras, fui elencando várias indagações. Dentre elas, vale destacar os seguintes questionamentos; Como e em que medida a política educacional de formação de professoras alfabetizadoras está dando contornos a uma nova identidade do educador?; Como se organizaram os programas de formação de professores nos últimos cinco anos da política educacional no Brasil?; Como são construídas as identidades das professoras alfabetizadoras?; Qual é essa “nova identidade” que se deseja para a professora alfabetizadora?; e De que maneira essas professoras estabelecem relações com os seus saberes e os saberes que constituem o currículo da formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, alinhados ao Programa do Governo Federal Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic?

Escolhi o município de Uberaba na tentativa de empreender os estudos acerca da formação continuada das professoras alfabetizadoras devido à minha trajetória pessoal e profissional realizada até aqui, na área de alfabetização e na área de formação de professores(as), e por deparar-me com diversas investidas na formação dessas professoras como forma de modificar as suas práticas alfabetizadoras, fato presente no Plano Municipal de Educação de Uberaba - 2013-2016 e nos documentos oficiais do Pnaic, cuja

identidade profissional é um dos princípios da formação continuada. Vale ressaltar que desde 1993 todos os Planos Educacionais do Município de Uberaba destacam a necessidade de constituir uma nova identidade do educador. Fato que me intriga, pois que identidade será essa?

Diante do exposto, a presente investigação tem como foco as identidades das professoras alfabetizadoras que se (re) configuram na formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, no caso das professoras alfabetizadoras, por meio do programa do Pnaic. A escolha por este programa deve-se ao fato de que essa política foi inicialmente anunciada como sendo de formação de professores e, posteriormente, de forma crítica, observou-se que poderia se tratar de uma ferramenta de gestão, mobilização e controle social, como o próprio manual anuncia.

Dessa forma, *o objetivo geral* ficou assim definido: apreender como se (re) configuram os processos identitários das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG na formação continuada de professores do Programa Pnaic.

Em nosso percurso, utilizamos os seguintes objetivos específicos como facilitadores de nossa pesquisa: discutir as políticas de formação continuada de professores no Brasil e em Uberaba (1970-2016); apresentar o panorama histórico de institucionalização do Pnaic na Rede Municipal de Ensino de Uberaba (MG); realizar revisão bibliográfica sobre os conceitos de identidade e saberes docentes; bem como evidenciar os processos de constituição de identidades das professoras alfabetizadoras, cursistas do Pnaic.

A estrutura do trabalho ficou assim organizada: na seção I apresento um histórico sobre a formação de professores no Brasil, delimitando um recorte temporal de 1970 a 2016, bem como um panorama das políticas públicas de formação de professores, até chegar ao Pnaic, em nível federal, com a intenção de conhecê-las e perceber politicamente a evolução de cada uma delas em detrimento aos compromissos assumidos com organizações externas. O objetivo desta seção é o de localizar, historicamente, propostas, leis, decretos, políticas públicas que antecederam o Pnaic e que corroboraram para a proposta dessa formação. Nessa parte do trabalho, constituo e apresento a visão do contexto social, expressa em documentos oficiais, o que me auxiliou a compreender os limites e as possibilidades do Pnaic como proposta de governo.

Na sequência, Seção II, apresento o panorama de institucionalização do Pnaic, política pública de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Busquei compreender os antecedentes históricos do Programa, com o objetivo de

encontrar possíveis conexões entre as leis e as políticas públicas que regem os rumos da educação no país, no que diz respeito à alfabetização das crianças dos anos iniciais, sob o slogan da alfabetização na idade certa, principalmente para as crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental. Nesta seção também foi contextualizado o Pnaic, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba (MG). Tal consideração me levou a buscar as escolas municipais e suas professoras alfabetizadoras, por entender a riqueza deste estudo para evidenciar como acontece o processo de (re) construção de identidades das professoras, especialmente das que assumem o papel de alfabetizadoras, além da percepção de como a formação continuada pode interferir na formação e ressignificação dos fazeres do cotidiano e nas identidades das professoras alfabetizadoras.

A formação continuada de professores foi ponto de destaque nas políticas públicas como meio para atingir sucesso na aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que essa demanda de formação vem sendo conquistada, mas desde o início do século XXI percebeu-se maior investimento e valorização do profissional da educação, que é um articulador de políticas com grande influência social, sobretudo na formação humana.

António Nóvoa (2009, p. 2) destaca que

professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão de estabelecimentos de ensino. Agora parece ter voltado o tempo dos professores.

O autor, ao ressaltar que “agora parece ter voltado o tempo dos professores”, aponta que os professores se tornaram elementos insubstituíveis nos processos de promoção das aprendizagens, dos desafios impostos pelas novas reconfigurações sociais, políticas, econômicas e culturais, de modo a se apropriarem de novas metodologias, de novos saberes e práticas em um contexto no qual a educação vive de incertezas e muita perplexidade.

Na seção III realizo uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de identidade e saberes docentes, bem como evidencio os processos de constituição de identidades das professoras alfabetizadoras, cursistas do Pnaic. Nela também abordo o desenvolvimento profissional, os saberes necessários à docência e o caminho trilhado para a constituição das identidades docentes. Falo acerca do conceito de identidade, com destaque a identidade profissional e docente, que vai se consolidando nos saberes necessários à

docência, com os estudos de Tardif (2002, 2012) e Pimenta (2001, 2005, 2006). Levanto a discussão sobre a identidade como uma construção, como algo mutável, com base na ideia de incompletude da identidade do indivíduo, pois a identidade está em processo de construção e reconstrução constantes. Busco, também, entender o processo de construção da identidade da professora alfabetizadora, tendo como referencial norteador os conceitos de socialização e identidade profissional docente, segundo Dubar (1997). Foram também utilizados os estudos de Ciampa (1998), Nóvoa (2009) e Imbernón (2001, 2010, 2011).

Na seção IV mostro os caminhos que tracei para a realização da pesquisa e os procedimentos metodológicos para a investigação, que pode ser caracterizada como exploratória, descritiva e qualitativa, contando com a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, pelo uso da técnica da aplicação de entrevistas. A metodologia utilizada para o estudo é a pesquisa qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental, tais como documentos oficiais da União, LDB, Legislações e da Rede Municipal de Ensino, do município de Uberaba: Plano Decenal Municipal de Educação – PDME/2006-2015 e 2015-2024, bem como o Plano Educacional Municipal da Gestão (2013 a 2016) que explicita os programas e projetos assumidos e pesquisa empírica, buscando reflexões e análises sobre o objeto de estudo. Segundo Minayo a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois

[...] ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização. (2007, p. 21).

Metodologicamente posso afirmar que a triangulação dos dados para a análise e tratamento das informações será a condição mais adequada para que os resultados possam ser suficientemente expostos, pois possibilitará a análise de todas as fontes e um cruzamento de interpretações.

Realizei uma entrevista semiestruturada, com roteiro de perguntas norteadoras, com vinte e quatro professoras alfabetizadoras, que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba selecionadas. O objetivo da entrevista foi evidenciar a expectativa e a realidade da formação continuada do Pnaic, conferidas a todas as participantes selecionadas e que aceitaram participar da pesquisa, após a leitura do Termo de Livre Esclarecimento, dentro das normas previstas pelo Comitê de Ética.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Posteriormente foi realizada a coleta de dados e sua análise. Para tanto, buscou-se embasamento na Técnica da Triangulação dos dados, a partir de coleta e análise das entrevistas semiestruturadas, relatos de experiências e análise documental e fontes bibliográficas. Apresento, também, o suporte metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, cuja referência baseou-se nos estudos realizados por Brisola e Marcondes (2014) e Minayo (2004), que afirmam que a utilização da Técnica da Triangulação torna possível que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas, ou mais, com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros. Em outra dimensão, tem-se o emprego da Triangulação para análise das informações coletadas. Nesse sentido, a técnica prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

Realizei um levantamento para o estudo com o objetivo de conhecer as pesquisas já realizadas, alinhadas ao Programa Pnaic, e com a finalidade de levantar informações e conhecer parte dos resultados das pesquisas que contemplaram as políticas públicas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores, bem como verificar ou não a existência de pesquisas e experiências registradas a respeito dos impactos do referido Programa de Formação de Professores (as) Alfabetizadores (as), sobre a (re) configuração de identidades docentes.

Assim, foram selecionadas pesquisas em âmbito nacional, do universo documental disponibilizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, quais sejam sete produções acadêmicas que continham informações relevantes para a minha pesquisa, sendo uma tese e as outras seis dissertações. Delimitei o período de 2012 a 2016 para a busca dessas pesquisas por corresponderem aos anos de vigência desta política educacional que, posteriormente, poderá ser compreendido como um período bem contraditório: de transição, de mudanças e permanências. Assim, destaco as pesquisas selecionadas com uma breve descrição dos estudos já empreendidos, mas ressalto que o foco da minha pesquisa foi buscar compreender como se (re) configuram os processos de identidades das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG na formação do Pnaic.

Vale ainda citar, como benefício para as professoras, a oportunidade de opinarem a respeito de seu próprio processo de formação e constituição de sua identidade, como

também afirmar que a atividade poderá ter efeitos de uma ação formativa, uma vez que a cada vez que se externaliza fatos, opiniões e sentidos, cria-se possibilidades de entendimento de angústias e anseios existentes na profissão docente, sendo visto, sob esse aspecto, como um processo de aprendizagem para participantes e pesquisadora. A pesquisa pretende investigar algo muito comentado e pesquisado atualmente, que se refere à formação de professoras alfabetizadoras e, por esta razão, anseia por trazer uma relevante contribuição para a área de estudo.

O que podemos levantar como “novo” nesta pesquisa é que o contexto atual tem exigido muito do professor alfabetizador. São várias mudanças ocorridas nos últimos anos, como exemplo a entrada das crianças mais cedo no Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, e a participação das crianças em avaliações censitárias de larga escala, com concepções de qualidade (conceito polissêmico, aqui empregado para exemplificar uma ação regulatória de política pública), no cotidiano escolar, por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (Documento Básico - Brasília DF- julho 2013). A proposta de avaliação prevista na Portaria citada envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino fundamental”, aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep.

Com base nestes argumentos, levantei algumas hipóteses que poderão ser comprovadas ou refutadas no decorrer e ao final desta pesquisa:

1 - A formação continuada de professoras alfabetizadoras, proporcionada pelo programa Pnaic no município de Uberaba, tem proporcionado contornos nas identidades docentes.

2 - A formação continuada dos professores promovida pelos Programas Governamentais objetivam formar professores para atender às demandas e exigências das avaliações de larga escala, que atualmente configuram-se no âmbito das políticas públicas como base da qualidade educacional.

Após levantamento e leitura de trabalhos acadêmicos, documentos, legislações, entrevistas com as professoras alfabetizadoras (cuja base das perguntas realizadas possibilitaram um olhar mais pleno sobre o processo da experiência) e produção de dados, fizemos a análise e tratamento dos elementos encontrados e tecemos nossas reflexões sobre as informações levantadas durante a pesquisa, a partir das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, bem como nossas considerações acerca do levantamento bibliográfico e documental.

Ainda há muito a dizer e a pesquisar sobre o Pnaic, pois esta, além de ser uma política jovem, possui um amplo número de autores articulados nacionalmente. O Pnaic, assim como qualquer política de formação de professores, tenta minimizar os problemas educacionais brasileiros que são resultado de uma longa história de descaso. Não é nosso objetivo atribuir possíveis resultados negativos à política de formação oferecida pelo Pnaic. Apenas queremos salientar os limites percebidos, bem como evidenciar o quanto qualquer interrupção no processo pode colocar em risco todos os objetivos propostos pelo Programa, que se estabeleceu em regime de colaboração entre os entes federados e as universidades públicas e que, para tanto, precisa ser concebido como uma Política de Estado para que não fique vulnerável a qualquer instabilidade do país.

Por fim, evidencia-se a perspectiva para a continuidade de tal política e, junto com ela, estudos de acompanhamento e avaliação a fim de verificar, por exemplo, acertos e equívocos da implementação do Pnaic, seja no sentido macro, pensando nacionalmente, seja no micro, pensando em estado ou município especificamente.

A presente dissertação torna-se relevante diante do atual contexto do processo de formação de educadores e das transformações sociais, culturais e econômicas que têm contribuído para reavaliar as práticas educativas e refletir sobre o papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem, refletir sobre a identidade docente, relacionando-a com sua formação e prática, sendo possível favorecer a qualificação do ensino, como também valorizar o trabalho docente quando oportuniza ao educador agregar à sua prática seus valores, suas crenças, seus saberes teóricos e tantos outros saberes que também fazem parte desse processo educativo. Nesta perspectiva da não neutralidade da educação, minha pretensão foi a de investigar de forma a possibilitar a compreensão de como se deu essa teia de formação da identidade profissional na formação continuada.

Dentre as inúmeras interpretações sobre o tema proposto, também gostaria de destacar o quanto foi peculiar o teor da subjetividade, quando se pensa na identidade docente com a prática educativa, pois o professor constrói o seu conhecimento não só com sua formação acadêmica, mas, principalmente, com suas vivências e as experiências práticas do seu ofício.

SEÇÃO I

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) ALFABETIZADORES (AS): PANORAMA HISTÓRICO

Propomos nesta seção apresentar os percursos das políticas de formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as), procurando compreender os movimentos que levaram à configuração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic e a sua adoção no ano de 2012.

Este texto apresenta um panorama histórico sobre a formação de professores(as) no Brasil, mais especificamente com relação aos professores(as) que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conceituando e destacando a importância da formação destes profissionais desde a década de 1970 até 2016. Colocamos em pauta, ainda, um debate sobre os saberes e a identidade docente. Para tanto, dialogamos com vários autores, tendo como principais: Nóvoa (1992, 1995, 2008), André (2002), Tardif (2002), Pimenta (2005), Fernandez Cruz (2006), Brzezinski e Garrido (2006), Saviani (2009), Gatti (2009, 2010) e Imbernom (2010).

Ao falarmos em formação de professores (as), percebemos contradições muito interessantes, pois se por um lado é um tema bem antigo, por outro continua atual e objeto de muitas investigações. Nos últimos anos questões sobre formação continuada de professores têm sido amplamente debatidas no Brasil, sendo o tema formação de professores, inicial e continuada, de grande destaque no meio acadêmico (dissertações, teses, artigos e outros) e, segundo Andrade, Ens e André (2004), “deriva de uma certa dificuldade em dar respostas conceituais e práticas às demandas do processo de ensino e aprendizagem, que sejam adequadas ao momento de rupturas sociais e de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia”(p.1).

No Brasil a formação de professores (as) passou por fases que contribuíram para influenciar a educação que praticamos hoje e para traçar o perfil do professor atual, por meio de políticas, leis, decretos e programas que configuram e (re) configuram a identidade docente. Silva (1991) afirma que o debate sobre a profissionalização docente não é recente e nas últimas décadas intensificou-se devido às iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de Graduação em Pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto.

Melo (1995) focaliza e questiona as mudanças que vêm ocorrendo nos setores produtivos, que superdimensionam a importância da ciência e da tecnologia, trazendo como consequência uma nova lógica de organização curricular das Licenciaturas, fazendo ressurgir o enfoque sistêmico.

A formação de professores (as) ganhou destaque a partir da década de 1970 pois, na maioria dos países latinos, aconteciam discussões sobre formação, com ênfase na participação do professor nos processos de planejamento das atividades formativas. Os esforços anteriores realizados por algum grupo ou instituição, segundo Imbernón (2010), são fatos esporádicos, renovadores ou conservadores, que não trouxeram grande repercussão institucional na profissão docente, embora tivessem impacto importante porque foi por meio dessas ações que se impulsionou a visão da necessidade da formação continuada.

Também nos anos 1970, a formação inicial adquire nível universitário, entretanto passaram-se muitos anos para que a cultura da universidade fosse integrada e se adequasse a essa reforma. Imbernón postula que foi necessário promover programas de formação continuada de professores:

Em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes do modelo de observação /avaliação (como o microensino, mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas) (2010, p. 17).

Houve nessa época a predominância da racionalidade técnica e a busca das competências do professor para ser eficaz, trazendo uma crise de valores, que marcaram uma geração de professores que são evidenciadas até os dias atuais. A formação está historicamente envolvida por uma racionalidade técnica foi reforçada pelos processos de pesquisa, positivistas e quantitativos, contribuindo para aumentar um modelo de treinamento que oferecia cursos padronizados, modalidade que ainda existe e que percebe a formação por uma visão determinista e homogênea da tarefa dos professores. Para Imbernón (2010, p. 19), esse modelo de treinamento adotado é “[...] considerado sinônimo de formação continuada e se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros”.

De acordo com Alferes (2009), na década de 1970, a formação continuada teve uma expressiva expansão, devido à modernização social que exigia a formação de trabalhadores qualificados, tornando esse o principal objetivo da educação. No entanto,

segundo Imbernón (2010), essas formações eram realizadas de forma generalizada, para problemas comuns e não tinham preocupação com as particularidades das escolas e dos contextos das salas de aula. Para o autor essa visão de treinamento pautava-se na certeza de que existe “uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se queira denominá-los” (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Nos estudos de Saviani (2009)⁷, no período de 1971-1996, teve destaque a “**Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério**” e foi caracterizado pelo tecnicismo e a necessidade de formar trabalhadores para o mercado capitalista. Com o Golpe Militar, em 1964, ocorreram algumas alterações no ensino, mediante mudanças na legislação brasileira e devido a acordos firmados com organismos internacionais, que resultaram na criação da Lei da Reforma Universitária, e na aprovação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE do Parecer nº 252, de 1969, que extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Pedagogia e determinou que, além da formação dos especialistas (administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica), o curso de Pedagogia seria responsável por habilitar para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Com a criação da Lei nº 5.692/1971, o ensino passou a ser nomeado de ensino de primeiro grau e de segundo grau. O currículo era composto por uma formação geral e uma formação diversificada. Neste sentido, a formação de professores se reduziu a uma especialização que se caracterizou bastante precária. (SAVIANI, 2009).

Nos anos de 1980, houve um intenso movimento em favor da redemocratização do país e democratização da educação brasileira, que contou com a participação de vários segmentos da sociedade política e civil, bem como dos educadores. Nesse período, diversos espaços de discussão foram abertos, tais como a realização de cinco Congressos Nacionais de Educação - Coneds e das Conferências Brasileiras de Educação - CBE, sendo a I CBE realizada em São Paulo; a II CBE em Belo Horizonte; a III CBE em

⁷ Saviani (2009), em sua obra: “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” distingue em seis períodos a história de formação de professores no Brasil. Sendo a primeira fase de 1827-1890, a segunda fase de 1890-1932, a terceira fase de 1932 a 1939, a quarta fase de 1939-1971, a quinta fase de 1971-1996 e a sexta fase de 1996-2006.

Niterói; a IV CBE em Goiânia; a V CBE em Brasília e a VI CBE realizada em 1991, na cidade de São Paulo.

Desta maneira, com a abertura política da década de 1980, aconteceu uma participação mais efetiva dos professores nos assuntos educacionais. Alferes (2009), relata que as formações tiveram o intuito de responder às demandas mais específicas, em que o perfil do professor estivesse voltado à dimensão política de sua prática docente, deixando de se restringir somente à parte técnica.

Destaca-se também, que nesse período, foi criado o Comitê Nacional Pró - Formação do Educador (02/04/1980), que posteriormente constituiu-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE, com o objetivo de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia que já havia sido colocado em debate desde 1975 e que apontava a "necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades" (ANFOPE, 1992) .

A criação do CONARCFE deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, com o objetivo de defender a implementação de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização, e também em favor da formação e construção da Base Comum Nacional.

A década de 1990, mesmo que de maneira tímida, introduziu algumas mudanças e defendeu a institucionalização da formação como forma de atualização dos professores, para o aperfeiçoamento da sua prática educativa e social, num movimento de constante aperfeiçoamento, com estudos teóricos realizados no âmbito da universidade, maior consciência dos formadores, desenvolvimento de alguns modelos de formação dos centros de professores, aparecimento de textos que traziam como conteúdo análises teóricas de experiências, maior socialização entre os professores, participação em anais de encontros e de congressos. Ainda ocorreu a difusão da pesquisa-ação, a geração de um novo conceito de currículo, elaboração de projetos e a reflexão nos modelos de formação que surgiu mais tarde com as ideias de Schön⁸ (2000). Foi um período em que se reforçou

⁸ A reflexão sobre a ação, para Schön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão na ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação.

a importância da formação continuada, mas percebe-se ainda o entrelaçamento do modelo de treinamento com modelos de desenvolvimento.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, organizada pela Unesco, que buscava incentivar os países a formularem e operacionalizarem políticas públicas em sintonia com as grandes metas acordadas ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Sem dúvida, foi um importante marco na busca pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a partir da qual foram revistos e criados muitos dos programas educacionais atuais presentes no Brasil. Durante a conferência, foram estipulados esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Mais de 150 governos assinaram esse compromisso.

A partir de 1990, a Unesco orientou políticas para a formação de professores no Brasil. Ao enfatizar os docentes, a Unesco reconhece seu protagonismo nas reformas educacionais, para responder às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos (DAKAR, 2000) e salienta que “o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino” (CONSED – UNESCO, 2007, p. 7). Em sua concepção

[...] o docente do séc. XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe. (CONSED – UNESCO, 2007 p.13).

Em 1994, no propósito de justiça social na educação, aconteceu a “Declaração de Salamanca”, na Espanha, também considerado outro marco, A Declaração tem propósitos parecidos com a Declaração de Jomtien, mas amplia-se por se preocupar com crianças deficientes, crianças que vivem na rua e que precisam trabalhar. Defende os direitos da educação na qual todas as crianças precisam estudar juntas, independentes de suas diferenças.

Nesse sentido, as políticas apontam para uma mudança na formação docente em um caráter sistêmico, ou seja, no sentido de que não se pode mudar as políticas docentes se não se muda as políticas sobre a escola, a gestão, os currículos e a administração do sistema.

A década de 1990 exigiu dos professores respostas e posicionamentos em relação à sua formação e à sua prática, pois aconteceram avanços tecnológicos e a globalização

da cultura e da economia, o que gerou a necessidade dos (as) professores (as) se formarem para os novos procedimentos de estudo e de trabalho pedagógico. Soares (2008) compreende que as políticas educacionais neste período deram destaque ao papel do professor, colocando-o no centro do debate educacional, mas isso não influenciou as formações continuadas, que passaram por um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo, principalmente as formações dos professores de séries iniciais do Ensino Fundamental. Na opinião da autora, essa perspectiva visava a formação de um profissional tecnicamente competente, um professor disciplinado e adaptado, mas politicamente inoperante.

De acordo com Luck (2000), no período de 1990 a 1992, com Collor de Mello à frente da presidência do Brasil, a política educacional foi considerada, pelos educadores e pela imprensa de uma maneira geral, como um dos pontos fracos do governo. Em seguida, com a presidência de Itamar Franco, ocorre a tentativa de retomada da definição da política educacional e tal intenção se materializa por meio de um processo de mobilização nacional, cujo objetivo era a implantação de dois movimentos: a descentralização na educação brasileira e a temática “gestão na educação”⁹, que ocuparam espaços de debates, em diversos segmentos conservadores e progressistas com suas reflexões e proposições ideológicas, políticas e sociais.

Piana (2009) ressalta que com a política de descentralização educacional e de gestão na escola pública, foi dada ênfase à participação da comunidade escolar, como as famílias, os alunos, funcionários da escola, educadores em geral, para a elaboração da proposta pedagógica e para a participação nos Conselhos Escolares instituídos para incentivar a participação cidadã.

Segundo Gatti (2008), a segunda metade da década de 1990 pode ser exemplificada com dois programas de educação continuada implementados, que se destacaram na literatura educacional, inclusive por serem considerados inovadores: o Programa de Capacitação de Professores (Procap), desenvolvido no estado de Minas

⁹ Termo que se refere à descentralização da educação em sistemas federativos, caracterizada pela flexibilidade e pelas diferentes relações que se estabelecem entre a União e as unidades subnacionais, que compreendem os estados e os municípios. A descentralização educacional não é um processo homogêneo e praticado em uma única direção. Ela responde à lógica da organização federativa, no sentido de ordenar responsabilidades e competências nos planos administrativo e financeiro aos entes federativos; instituir processos desconcentrados de administrações financeira, administrativa e pedagógica; e instaurar a gestão democrática da escola, em cumprimento a preceito constitucional.

Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipal (Minas Gerais, 1996); e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o Ensino Fundamental.

Configurou-se no Brasil, na década de 1990, um conjunto de diretrizes, políticas e medidas estatais voltadas para a promoção de mudanças na área educacional, sobretudo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/96, que introduziu mudanças significativas na Educação Básica. A formação de professores está no centro dessas mudanças, sendo uma das prioridades nas propostas distintas de organização do nosso sistema educacional, o que incide com bastante força na escola. Vários estudiosos, tais como Aguiar (1997, 1999), Freitas (2002), Scheibe (2003), Maués (2003), em seus estudos vêm mostrando que a definição das políticas educacionais, principalmente as de formação de professores no Brasil, têm interferências do processo de globalização e do seu constructo ideológico, o neoliberalismo¹⁰.

Ainda nos estudos de Saviani (2009), a história de formação de professores no Brasil, de 1996 a 2006, denominou-se **Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996 – 2006)**. Os educadores acreditavam que com o fim do regime militar a formação tomaria novos rumos, mas o neoliberalismo que se expandiu no Brasil e no mundo durante a década de 1990, trouxe mudanças significativas no campo da educação e na formação de professores. As demandas do mundo do trabalho surgiram e o Brasil seguiu essa linha, em consonância com os organismos financeiros internacionais. Dessa forma, as reformas educacionais emergiram das transformações produtivas e, com elas, passou-se a dar ênfase às competências individuais para o trabalho, substituindo, assim, o conceito de formação humana. A educação passa a ser defendida como aspecto do desenvolvimento econômico.

Dourado (2002, p.242) relata que dos anos de 1990 até o início dos anos 2000, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, que assumiu por dois mandatos consecutivos, sendo o primeiro de 1995 a 1998 e o segundo de 1999 a 2002, as políticas

¹⁰ Um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

são orientadas pela Reforma do Estado¹¹ que dispõe de padrões de intervenção estatal. Em consequência disso, as políticas educacionais também entraram em sintonia com organismos multilaterais. O então Presidente inicia o seu governo organizando uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado pretendendo reduzir o “custo Brasil”, solucionar a crise da economia brasileira e garantir as condições de inserção do país na economia globalizada (CARDOSO, 1998), assumindo um discurso de que o modelo de Estado das últimas décadas, devido à sua forte intervenção na economia e consideráveis gastos sociais, é o agente responsável pela emergência da crise econômica mundial. Percebemos o empreendimento de uma ideologia que apresenta a flexibilização da legislação, a desregulação da economia do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais e a abertura do mercado aos investimentos transnacionais. Tais ações na educação desencadearam um processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

No ano 2000 164 países, membros da Unesco e participantes da Cúpula Mundial de Educação, se comprometeram a alcançar os objetivos e a redefinir as metas de Educação Para Todos, ao assinar o “Marco de Dakar”. Reafirmaram também que “toda criança, jovem ou adulto tem o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (DAKAR, 2000). Ao defender a educação como direito humano fundamental, consideram-na como elemento essencial para o desenvolvimento sustentável. Nestas condições, assumiram também a valorização e qualificação dos professores como dimensão fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Na ocasião, novas metas e prazos foram definidos, nos quais os países signatários se comprometeram a aprimorar as ações que visavam à qualidade da educação e asseguravam sua excelência, de forma que todos pudessem alcançar resultados de aprendizagem que fossem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em alfabetização, operações numéricas e habilidades essenciais para a vida.

¹¹ A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político - a delimitação “do tamanho do Estado; (b) um outro, também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar.

O Planos Decenais da Educação (1993-2003), embora tenha sido considerado “uma letra morta” em razão da não previsão de recursos para sua efetivação e o Plano de (2001-2010) que tornou-se uma “mera carta de intenções” em virtude de vetos sofridos pelo governo Fernando Henrique Cardoso, marcam uma movimentação do governo federal em favor das pesquisas realizadas, com apontamentos significativos para a Educação Básica, destinado a cumprir, no período de uma década, as Resoluções das Conferências “Mundial de Educação Para Todos”, realizadas em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em Dakar, no ano 2000, que tiveram o propósito de defender a educação como direito humano fundamental. Marca, também, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, PNE.

No período de 2003 a 2010, nos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, novas ações foram sendo implementadas, ao lado de um processo de consolidação e redefinição de algumas políticas que estavam em andamento. A Educação Básica é tratada de modo integrado pelo governo Lula. Não há mais a visão de foco apenas no Ensino Fundamental, mas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para efetivar essa política, o governo Lula enviou ao Congresso Nacional a proposta de emenda à Constituição (PEC) nº 415/05, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), regulamentado pela Lei , no governo Lula.

A estruturação do *Plano Nacional de Educação -PNE*, documento que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos para a Educação Básica, que promovam a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Ele preconiza, também, redução das desigualdades e a valorização da diversidade e a dos profissionais da educação. Foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, para o decênio 2001-2011, por uma intensa mobilização da sociedade civil na busca pela melhoria da escola pública. Com a Lei nº 13.005/2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 e, ambos documentos encontram-se em consonância com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), indicando diretrizes e metas para o período de dez anos, em anuência com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Considerada a Década da Educação, constitui-se em uma política de Estado com o propósito de alcançar, até o ano de 2022, um nível de desenvolvimento da Educação Básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, órgão internacional e intergovernamental que reúne países emergentes e industrializados.

As organizações são compostas por representantes dos países que têm como principais objetivos apoiar o crescimento econômico, o comércio mundial e manter a estabilidade financeira. Nota-se, então, que a partir de 2000, várias políticas educacionais foram desenvolvidas.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e curso de Licenciatura, de graduação plena. As diretrizes constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Em 2003 o Conselho Nacional de Educação reafirmou o que havia sido estabelecido pela LDB nº9.394-96 e emitiu uma Resolução de esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma de nível superior para a docência na Educação infantil e séries iniciais. No ano de 2006 foram divulgadas as diretrizes curriculares para a Pedagogia.

Em 2007, foi lançado o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, um conjunto de medidas que visa a aceleração do ritmo de crescimento da economia brasileira. O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, também foi lançado em 2007.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -Ideb também foi criado em 2007 e é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. Ele afere o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. A partir da análise dos indicadores do Ideb, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de

recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”¹² e da elaboração do Plano de Ações Articuladas¹³ -PAR.

Como pesquisas revelavam um diagnóstico preocupante, que alcançavam desde a escola até o Estado e o país, vários ajustes governamentais foram adotados, como a redação da nova Lei do Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização da Educação (Fundeb), a implantação do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), o Plano de Metas todos pela Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dentre outros. (SILVA, 2012; DOURADO, 2007).

A partir de 2007, com a adesão ao PDE, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), contendo necessidades e expectativas, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases -LDB - para todos os professores que atuam na Educação Básica. Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), proposto no segundo mandato do Governo Lula, sugere reformas no setor educacional brasileiro para os próximos 20 anos e propõe uma política, tanto da formação inicial quanto da formação continuada, aos docentes que atuam nas redes públicas de ensino. Isso resultou na reformulação das políticas de formação de professores no país e teve como intuito a superação de políticas fragmentadas de formação de docentes, impulsionadas na década anterior.

Na área educacional, com a expectativa de alcançar melhores níveis, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico - OCDE, considerou a necessidade de uma política de formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, por meio da instituição, que oferece uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de

¹² O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Metas é um programa do Plano de Desenvolvimento da Educação, que inaugurou um regime de conciliação entre os federados para conferir-lhes autonomia nas decisões políticas, técnicas e atendimento as demandas educacionais, visando a melhoria dos indicadores educacionais.

¹³ A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

formação inicial e continuada, pelo Decreto nº 6.755 de 29, de janeiro de 2009. O Ministério da Educação – MEC direciona as ações no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, paralelamente às estratégias elaboradas e discutidas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, observando os limites de investimento, movimentação e programação orçamentária, incluindo a concessão do pagamento de bolsas para os professores participantes dos programas.

Como um regime de colaboração, mas sem regulamentação específica, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída em 2009 com a intenção de formar educadores em nível de graduação, em oportunizar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação”. O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, acontece com tentativas, sem regulamentação específica.

O (Parfor) é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior (Ipes) e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE) e estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados (BRASIL,2009).

Ainda deve-se ressaltar a sanção da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, que marca um importante momento na história da educação brasileira, pois sinaliza um grande desafio: a sua implementação. Para que isso aconteça, torna-se necessário um intenso monitoramento do panorama da seguinte determinação do PNE, “acompanhar seu andamento para garantir que o plano seja, de fato, a bússola das políticas educacionais”, conforme aponta Gomes (2017, pg.2), organizadora do livro Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas. A autora também pondera que as metas do PNE devem ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, por parte de cinco instâncias: o Ministério da Educação (MEC); a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Fórum Nacional de Educação (FNE).

Ainda demonstrando a preocupação com a formação dos (das) professores (as), a Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015, contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação em que são ofertados. A Resolução aplica-se à formação de professores e gestores para atuar na educação básica, em todas as etapas e modalidades, nas diferentes áreas do conhecimento. O texto da referida Resolução leva em consideração alguns princípios como a consolidação de normas nacionais e a garantia de um projeto de educação nacional para superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional. Ainda salienta a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em nível superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Reforça a necessidade de se ter sólida formação teórica e interdisciplinar, o compromisso social e a valorização do profissional da educação. Ela evidencia interesse na gestão democrática; na avaliação e regulação dos cursos de formação; na articulação entre graduação e pós-graduação; e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.

O documento ainda percebe a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais. Reitera a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

Em 2011, Dilma Roussef assume a presidência do Brasil. Em 2013, os resultados das avaliações “Prova Brasil/Saeb, demonstram resultados insatisfatórios, por meio de dados do Ideb, aferidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep, em todos os níveis de ensino. O melhor desempenho foi uma tímida evolução nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que estava longe do esperado, pois o crescimento se deu em locais concentrados e em poucas escolas.

Realizada essa breve retrospectiva das políticas de formação de professores, concentramos nossa investigação no período de 2011 a 2016, nas políticas educacionais de formação até chegarmos ao – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, o programa de formação mais recente e último do Governo Dilma Roussef, destinado a esse público. Ele instituído em 2012 e teve início com a formação de professores(as) alfabetizadores(as) em 2013.

Em 2015, em seu segundo mandato, Dilma Rousseff, apresentou o lema de seu governo: “Brasil, pátria educadora”, que, em síntese elencava a educação como prioridade de seu governo para os quatro anos seguintes, além de formar o cidadão com compromissos éticos e sentimentos republicanos. A presidente fazia neste ato, “um compromisso de defender e cumprir a Constituição, observar as leis, promover o bem geral do povo brasileiro, sustentar a união, a integridade e a independência do Brasil”. O documento “Brasil, pátria educadora” previa ações para uma transformação profunda na maneira de ensinar e aprender, que saía do “enciclopedismo raro e informativo” e reorganizava o Sistema Nacional de Ensino. As propostas iniciais estão concentradas em quatro eixos: organização da cooperação federativa; reorientação curricular e da maneira de ensinar e de aprender; qualificação de diretores e de professores; e aproveitamento de novas tecnologias. O documento foi bastante criticado, pois não estabelecia diálogo com o Plano Nacional de Educação. Segundo análise da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, a Anpae, em 29 de abril de 2015, houve uma falta de organicidade no âmbito federal, pois nas ações básicas e estratégias para o Lema “Pátria Educadora” já estavam inseridos no PNE 2014-2024.

Nesta parte do texto, no item 1.1, intitulado Panorama dos programas de formação de professores (as) alfabetizadores (as) até o contexto atual, buscamos apresentar e discutir políticas de formação continuada voltados aos (as) professores (as) alfabetizadores (as), por meio de programas federais, examinando como o trabalho docente é abordado por esses programas. A instituição, organização e a formação continuada oferecida pelo Pnaic – serão abordados na íntegra na seção II, por ser recorte de nossa pesquisa.

1.1 Panorama dos programas de formação de professores (as) alfabetizadores (as) até o contexto atual – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Diante das expectativas para que se concretizassem as ações expressas nas legislações e nos compromissos firmados, nos quais o direito e a oferta de Educação são declarados, compreendemos que para que essas expectativas se concretizem, seria preciso superar o embate entre o próprio sentido expresso da lei com os diversos segmentos sociais, diante dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos e nem sempre garantidos – que é o caso do acesso à educação no Brasil. Em 2006, foi instituído o movimento “**Todos Pela Educação**, uma articulação da sociedade civil com a missão de

contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens terem acesso à Educação Básica de qualidade até 2022 – bicentenário da república. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 11). O movimento é uma instituição que fomenta, mobiliza, propicia condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, em cinco metas, (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p.12):

- Meta 1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
- Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
- Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.
- Meta 4 - Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos.
- Meta 5 - Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

A evolução e o alcance dessas cinco metas são monitorados de forma permanente, por meio da coleta de dados e da análise dos indicadores oficiais, como marco geral da qualidade da Educação Básica no Brasil. Participam ainda desse monitoramento: MEC, Conselho Nacional dos Secretários de Educação- Consed e União dos Dirigentes Municipais em Educação - Undime. O intuito principal desses esforços é a elaboração e a implementação de políticas públicas educacionais, uma vez que o mesmo grupo atuou também nos debates do conteúdo do **Plano Nacional de Educação – PNE**, para a próxima década. Ressaltamos que o **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**, instituído em 24/04/2007, visa articular os entes federados em prol da melhoria da qualidade da educação. Notamos empenho dessas políticas públicas educacionais acerca da alfabetização da criança, diante dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos, e nem sempre garantidos, que é o caso do acesso à educação no Brasil.

Saviani (2007) questiona a fragilidade do momento inicial do processo de aprendizagem da leitura e escrita, no qual as crianças passam a reconhecer as estruturas formais, mas não ainda a incorporá-las. O autor presume como acertado o empenho das políticas públicas em agir sobre o ciclo escolar de alfabetização, que não deve se alongar por tantos anos, e ainda alerta sobre o fracasso dessas campanhas que são esporádicas, descontínuas e não duram tempo suficiente para reverter algum quadro de não aquisição de leitura e escrita.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n°. 9394/1996, estabelece o campo da formação continuada, em seu inciso III, do Artigo 63, ao apontar que as instituições superiores de educação deverão manter “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” e estabelece em seu artigo 67 que:

- I - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público;
- II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e
- VI – condições adequadas de trabalho.

Como vimos os artigos 63 e 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a manutenção da oferta, mas ainda se faz necessário reforçar essa exigência, que ainda não foi cumprida em sua totalidade até os dias de hoje.

O Artigo 80 da mesma lei expressa que “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O artigo 87, §3º, inciso III, discorre sobre o dever dos municípios em “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”. Percorrendo o caminho das políticas públicas sobre o desenvolvimento profissional docente, o Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2011 (BRASIL, 2011) destaca a importância da formação continuada e expressa ser ela: “[...] essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional [...]” e tem a finalidade de:

A formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. A formação continuada relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (BRASIL, 2001, p.78-79).

O PNE (2011-2020) traz metas específicas para a formação de professores e evidenciam uma preocupação em investir na formação do professor:

- META 14 [...] o aumento do número de matrículas na Pós-Graduação, de modo a elevar o número de mestres e doutores.
- META 15 [...] garantia em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- META 16 [...] formação continuada de pelo menos metade dos professores que já atuam na educação básica em nível de pós-graduação

lato e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação. (BRASIL, 2014, p. 120- 121).

Como podemos perceber, há um movimento crescente em torno da formação continuada dos (as) professores (as), como já apontava o documento de apresentação do **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Alfabetização – Parâmetros em Ação – PCN em Ação** (BRASIL, 1999), que estabelece:

Finalidade, Público-alvo, Requisitos para participar, Estrutura dos módulos, Funções do(s) coordenador(es)-geral(is), Funções do coordenador de grupo, ficando a responsabilidade de executar o projeto a cargo das secretarias estaduais e municipais na indicação de coordenadores-gerais e de grupos; organização dos grupos de estudo; preparação de local e de recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos; formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações, de forma a possibilitar que professores e especialistas em educação tenham condições de participar; reprodução e distribuição do material; avaliação e acompanhamento da ação (BRASIL, 1999).

Até esse momento, não havia publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores. Todo o material foi construído no intuito de favorecer o processo de alfabetização por meio de textos.

Na sequência desse panorama, o **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar** foi lançado em 2000, com o apoio de formadores e tutores para cada disciplina, que atuaram como orientadores da formação dos professores. Cada formador foi responsável por orientar o conjunto de professores das escolas sob sua responsabilidade. Convém ressaltar que o Gestar I foi reeditado como Gestar II para atender aos professores dos anos finais do ensino fundamental nas áreas de língua portuguesa e matemática. O Programa teve como propósito um processo de formação que considerasse e valorizasse a formação inicial e prática do professor, compreendendo também formação em serviço.

Prosseguindo com a identificação dos programas, apresentamos - **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa**, de 2001, que teve como objetivo desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. O documento de apresentação evidencia a:

[...] necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos, a muitas mãos e em diferentes países e que representou uma mudança de paradigma na alfabetização” (BRASIL, 2001, p.5).

A dinâmica da formação se pautava na criação de um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho dividido em módulos, com carga horária total de 160h, pautado no respeito aos “saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores” (PROFA, 2001, p. 5).

Em junho de 2003 foi lançado o **Programa “Toda Criança Aprendendo”** (BRASIL, 2003), com o objetivo imediato de reduzir à metade, em todo o Brasil, os índices de desempenho crítico, considerando as notas abaixo da média nas avaliações externas, entre crianças que concluíam os quatro anos iniciais do ensino fundamental. O documento do Programa destaca quatro linhas prioritárias de ações: implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica; e instituir programas de apoio ao letramento. (BRASIL, 2003).

Em 2003, foi lançado o **Programa de Apoio à Leitura e Escrita - Praler**, como iniciativa do MEC e convênio com municípios, (BRASIL, 2004). O programa teve como alvo o investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, para dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O Praler foi organizado na modalidade de ensino semipresencial, mesclando atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática e reuniões semanais ou quinzenais chamadas de “Sessões Presenciais Coletivas”, com um professor formador para orientar o grupo (BRASIL, 2004). De uma forma geral, o programa tem seus moldes no Gestar I.

Além dessas ações, durante o primeiro mandato do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, foi criada a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, que surgiu com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores da educação básica do ensino público. Seria então uma resposta às necessidades de pesquisa, produção e formação dos professores, visto que não se trataria apenas do término do ensino superior e sim, uma proposta para complementar a vida acadêmica dos educadores. Instituída com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria no aprendizado dos estudantes, a Rede, formada pelo Ministério da Educação (MEC), Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da

Educação, apresentou como áreas de formação a alfabetização e a linguagem, a educação matemática e a científica, o ensino de ciências humanas e sociais, o de artes e de educação física.

As instituições de ensino superior públicas, estaduais e federais que integraram a proposta da Rede ficaram responsáveis pela produção dos materiais de orientação para os cursos a distância e semipresenciais, com uma carga horária de 120 horas. Dessa forma, elas teriam o papel de atuar em comum para atender às necessidades e demandas do Plano de Ação Articuladas¹⁴ - PAR. Quanto ao governo, este se expressaria por meio do MEC, responsável em oferecer suporte técnico e financeiro no papel de coordenador do desenvolvimento do programa.

Na apresentação das orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica disponíveis pelo site¹⁵ do programa, estão descritos seus objetivos, diretrizes e funcionamento.

A formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2005, p. 5).

De acordo com as diretrizes do documento, a formação continuada é concebida para além da oferta de cursos de atualização ou treinamento em prol de uma formação que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico. Dessa forma, os programas e ações desenvolvidos no campo da formação continuada precisam ter ou ser mais que encontros presenciais ou a distância com leituras e/ou sugestões de atividades para a prática em sala de aula. Necessitam ser literalmente formativos e característicos à práxis docente.

Compreende-se, por meio dessa proposta do MEC, um objetivo de permanência e continuidade dado à formação profissional docente. Segundo Frade (2010), a própria

¹⁴ O Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

¹⁵ Ver em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>

constituição da Rede Nacional de Formação Continuada expressa o reconhecimento de que a formação contínua integra a cultura profissional brasileira. Para a autora, a criação dessa Rede demonstra que, gradativamente, a formação continuada afirma-se na cultura educacional das escolas e secretarias de educação, requerendo ações constantes; ao mesmo tempo instaura uma nova perspectiva de formação a ser discutida pelas universidades de forma cooperativa.

Freitas (2002) aponta que a presença das universidades na elaboração e implementação de propostas de formação continuada é vista como fator positivo, uma vez que o deslocamento das iniciativas de formação, tanto inicial quanto continuada, das universidades para institutos superiores de educação, e cursos normais superiores em instituições isoladas, privilegiaria um modelo descompromissado com a pesquisa e a formação multidisciplinar sólida. Contudo, Torres (1998), alerta para a limitação presente nesse modelo de atuação quando se estabelece um vínculo com as universidades, a partir da intervenção em projetos pontuais e “não a partir do compromisso da universidade com a escola pública e com a transformação do modelo educativo vigente.” (1998, p. 184).

Dessa forma, o longo caminho traçado pela política educacional para a formação continuada chegou ao século XXI carregado de obstáculos a serem definidos. É necessário compreender que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (NÓVOA apud SILVA, 2002, p. 16). Por essa razão, a análise dos programas elencados para a formação continuada faz-se tão presente e necessária para o desenvolvimento da qualificação pedagógica.

Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem -Pró-Letramento - foi lançado em 2005, direcionado aos professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica e reeditado em 2007, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. O objetivo foi oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, (BRASIL, 2012) “[...] contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática, além de desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino”. A carga horária é dividida em 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas. A responsabilidade pelo desenvolvimento e produção dos

materiais dos cursos, formação e orientação do professor orientador/tutor fica por conta das Universidades. O Orientador de Estudos deve ser um professor efetivo do município e receber a formação da Universidade, com indicação feita pela Secretaria de Educação, pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica, considerado pelo programa e é considerado como peça-chave no projeto, pois seria o articulador entre a Universidade e os cursistas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2012). A revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores, e das próprias metodologias de ensino, faz parte desse Programa, diante da defasagem de rendimento dos alunos da educação básica em relação às expectativas de aprendizagem apontadas nas avaliações nacionais de larga escala. Como pressupõe Gatti (2011), em 2008 o Pró-Letramento passa a ser articulado à Provinha Brasil – Avaliação da Alfabetização Infantil – então lançada pelo MEC¹⁶.

O **Programa pela Alfabetização na Idade Certa- Paic**, foi criado em 2004, no município de Sobral, e assumido em 2007, no âmbito estadual no Ceará. A carga horária da formação é de 120 horas, dividida em sete módulos temáticos. Por ter alcançado bons resultados no Índice Desenvolvimento da Educação Básica – (Ideb¹⁷) em vários municípios do Ceará, despertou a atenção do MEC, que buscava um programa que trouxesse um resultado rápido a partir do que já existia. Assim pode-se dizer que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, nasceu dessa iniciativa.

Após esse breve detalhamento a respeito dos programas governamentais, pontuamos que o Profa e o Pró-letramento, ambos programas da União, e o Paic, de âmbito estadual do Governo do Estado do Ceará, possuem formatos bem parecidos (quase idênticos), com o papel do formador assumido pelas universidades, com uma linha de formação continuada a distância com encontros presenciais. Eles utilizam-se de materiais semelhantes e se organizam de forma muito parecida. Vale ressaltar que não podemos desconsiderar nenhum deles e suas propostas constituídas para atender a realidade de cada época, como políticas públicas em educação e que fortaleceram o **atual Programa Pacto**

¹⁶ A Provinha Brasil destina-se à avaliação da fase da alfabetização, sendo aplicada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental de nove anos, de modo a avaliar as habilidades e competências em alfabetização e linguagem (desde 2008) e matemática (desde 2011). A Portaria que a instituiu foi -BRASIL, 2007c, art. 2º.

¹⁷ O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Nacional pela alfabetização na Idade Certa - Pnaic. Ao investigarmos esses programas voltados para a educação, encontramos questionamentos entre os projetos, programas e agora um pacto nacional. Como fica a (re) configuração da identidade do professor (a) alfabetizador (a) nas formações continuadas?

Ao analisarmos, de fato, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como política pública de formação de professores (as) alfabetizadores, partiremos da visão macro, na constituição do Pnaic em sua matriz teórica e, posteriormente, detalharemos, provendo uma visão micro, ou seja, a local, evidenciando o lócus municipal de Uberaba-MG na formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. A escolha pelo Pnaic se dá devido a ser a última política pública de formação de professores (as) alfabetizadores (as). Nosso objetivo, é analisar o Pnaic enquanto política pública de formação de professores alfabetizadores e sua interferência na (re) configuração das identidades docentes, considerando que um dos princípios do Programa se dedica inteiramente a essa questão - a constituição da identidade profissional, por meio da reflexividade, da mobilização, da socialização e do engajamento. O estudo é relevante pelo fato de não encontramos em nossas investigações nenhum outro que foque esse aspecto, ou seja, nenhuma pesquisa que tenha evidenciado como se deu a alteração das identidades das professoras participantes dessa formação, ou que contenha esse título/tema, o que nos encoraja ainda mais a pesquisar a respeito das **“Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, no período de 2012 a 2016”**.

1.2 O contexto atual: crise política e desafios para os programas educacionais

Diante da globalização, o Brasil dá início a um processo de reforma educacional, agora, em pleno século XXI, colocando o professor no centro de uma reestruturação curricular. Surge a exigência de uma formação de qualidade que vise o aprofundamento dos conhecimentos e maior domínio no exercício da função para diminuir os altos índices de analfabetismo funcional no país. Na publicação “Mapa do analfabetismo no Brasil”, no item “Os alfabetizadores” afirma-se que: “Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo no país deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a ‘qualificação dos alfabetizadores’”. A negligência com a qualificação dos alfabetizadores auxilia no entendimento do “fracasso de boa parte dos

programas de alfabetização em massa que marcam a história do país”. Alfabetizar, “[...] ao contrário do que possa parecer, não é tarefa fácil, que possa ser executada por qualquer pessoa, sem a devida qualificação e preparação [...]” (Inep, 2006, p. 11).

Qualquer programa de combate ao analfabetismo não pode prescindir desse verdadeiro batalhão de professores que facilmente pode vir a se tornar um batalhão de alfabetizadores [...]. A valorização desses professores em um programa de alfabetização, inclusive com formação e remuneração complementar, será decisiva para o sucesso do programa, principalmente pela experiência pedagógica já acumulada por esses profissionais (INEP, 2006, p. 11-12).

A centralidade dos debates recai sobre a formação e atuação dos profissionais da educação, especialmente dos professores alfabetizadores, tendo em vista que a formação continuada é importante condição para a aprendizagem permanente.

Em 2011, Dilma Rouseff, primeira mulher a assumir a presidência do Brasil, dá início ao seu governo, conforme Singer (2011), numa tendência ao equilíbrio e à continuidade sem rupturas, com apenas transformações dentro da ordem.

Durante o governo de Dilma Rousseff, em 2012, houve a troca de ministros na área da educação. O então ministro da educação Fernando Haddad, deixou o cargo que foi assumido pelo ministro da Ciência e Tecnologia, Aloizio Mercadante, que, em seu discurso, reitera a necessidade de se fazer um grande “pacto nacional pela educação”, que deveria, segundo o seu pronunciamento, envolver as famílias, os empresários, a sociedade civil como um todo e os governos municipais, estaduais e federal, cabendo ao governo federal fazer uma “[...] mobilização nacional numa sólida política de Estado” (MERCADANTE, 2012, p. 17). A palavra pacto nos remete a um acordo, um compromisso assumido entre duas partes e, no caso do programa, envolve todas as esferas governamentais.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 4024/61 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória que, posteriormente, foi ampliada para seis anos. Em 1971, a LDB nº 5692 tornou obrigatório oito anos de escolarização. A LDB nº 9394/96, embora mantivesse a obrigatoriedade de oito anos de escolarização, acenou para a possibilidade da ampliação para nove anos. O Plano Nacional de Educação, de 2001, em sua meta 2, propôs a implantação progressiva do Ensino Fundamental com nove anos de duração, por intermédio da inclusão das crianças aos seis anos de idade. O dispositivo legal, Lei nº 11.114, em 2005, promulga a primeira lei específica do Ensino Fundamental de nove anos, aquela que altera o artigo 6º da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental e a Lei nº 11.274/061, que trata da duração

do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos, suscitando o começo da alfabetização de crianças aos 6 anos de idade, já no 1º ano do Ciclo de Alfabetização.

Destarte, o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25/06/2014, tem por finalidade direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, definindo diretrizes, entre as quais se destacam a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação. Estabelece como 5ª meta alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

O Jornal letra A, de março/abril de 2014, traz os dados do censo de 2010, mostrando que ainda 15,2% das crianças brasileiras em idade de até oito anos de idade ainda não sabiam ler e escrever. (JORNAL LETRA A, 2014, p. 8). Diante de indicativos como esse surge o Pnaic, como iniciativa governamental para minimizar esses índices.

O movimento de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores nos moldes do que analisamos no Pnaic, vem se delineando desde 2008, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esse processo foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização e está contemplado na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Os índices de analfabetismo funcional defendem o aparecimento de medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos (das) professores (as) alfabetizadores (as). O conceito de analfabetismo funcional¹⁸, para Paiva (1987), se ampliou a partir da década de 1960, e entendia, inicialmente, que a alfabetização era a base das atividades realizadas no dia a dia dos trabalhadores. Este conceito se ampliou nos debates sobre a alfabetização em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de lectoescritura e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social.

¹⁸ A incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas. Também é definido como **analfabeto funcional** o indivíduo maior de quinze anos possuidor de escolaridade inferior a quatro anos letivos.

Tais debates trouxeram a importância da compreensão, pelos alunos, de textos complexos, de comunicar-se por escrito, e de conhecer as operações matemáticas diversas, utilizando as novas possibilidades de comunicação (BRASIL, 2015). Em 2012, o IBGE contabilizou 27,8 milhões de analfabetos funcionais, definidos pelo instituto, como pessoas de 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudos completos. Este quantitativo parece ter mobilizado os implementadores de políticas públicas para a educação. No contexto atual, o debate sobre o analfabetismo se volta para as crianças que estão matriculadas no ensino público e não atingem níveis satisfatórios de aprendizagem.

O baixo desempenho escolar das crianças que estão no Ensino Fundamental e vários estudos acerca da identidade profissional dos (das) professores (as) alfabetizadores (as), dentre outros motivos, desencadearam as atuais políticas públicas de educação, com o propósito de melhorar o aprendizado dos alunos brasileiros.

Para tanto, se fazia necessário definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas (Pnaic, 2014) e a criação de uma proposta de formação continuada, marcada pela articulação de todas as políticas do MEC.

Assim, o Pnaic constitui um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

Nos dizeres de Araújo, coordenadora do Pnaic no MEC, no Caderno de Apresentação de 2015:

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: <<https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>>. Acesso em 09/04/2015.

O Programa de Formação Continuada de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi instituído como uma das principais estratégias para o alcance da meta de elevar o percentual de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade, conforme metas dos PNEs 2001-2011 e 2014-2024.

Entretanto, para Saviani (2013), é passada a hora de instituir o Sistema Nacional de Educação, que não dependa das adesões autônomas e “*a posteriori*” de estados e municípios, não se tratando apenas de conferir a estados e municípios, a prerrogativa de aderir ou não a este ou àquele aspecto que caracteriza o sistema nacional.

Saviani, 2013, pg.17, afirma,

Concebido na forma indicada e efetivamente implantado o Sistema Nacional de Educação, seu funcionamento será regulado pelo Plano Nacional de Educação, ao qual cabe, a partir do diagnóstico da situação em que o sistema opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano definido, pela nossa legislação, em dez anos.

Para o autor esse seria o caminho para assegurar o direito à educação a todos os brasileiros, evitando-se a descontinuidade de políticas educacionais, decorrentes de descontinuidades políticas.

Tão importante quanto compreendermos o processo de instituição de uma política pública, é analisar o contexto atual em que se encontra, visto que nos anos de 2016 e 2017 aconteceram intensas modificações no cenário político brasileiro, com descontinuidades políticas e mudança de governo.

Ressaltamos que o momento político atual é bastante conturbado, permeado de cortes nos investimentos destinados a vários setores sociais, como por exemplo a educação, que vem passando por dificuldades para a manutenção dos programas já instituídos. Por isso, realizamos estudos acerca desse contexto político, por meio de alguns pesquisadores e autores renomados na área educacional, como Saviani (2017), Sanfelici (2017) e Antunes (2017).

A presidente Dilma Rousseff teve seus mandatos, assim organizados, de 2011 – 2014 e reeleita em 2015 foi impedida de continuar no cargo em 2016, estando a presidência do Brasil agora representada pelo seu vice-presidente Michel Temer (2016 – 2018).

No texto “A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção”, Antunes (2017) relata algumas das causas mais profundas da crise atual. Segundo o autor, a crise econômica tem componentes globais. Em seu texto, faz um retrospecto da crise que atingiu, em 2008, os países capitalistas centrais, como os Estados Unidos, Japão e diversos países da Europa, mas que desigual e combinada, acabou chegando ao sul, às periferias e seus países intermediários. Em seus estudos, conclui que a chegada da crise, no Brasil, foi pouco a pouco desmoronando o mito *petista* da conciliação e do “neodesenvolvimentismo”. Todo esse processo incidiu nas rebeliões de 2013.¹⁹ que

¹⁹ Uma série de rebeliões aconteceu a partir de junho de 2013. A primeira foi para protestar o aumento das tarifas de ônibus e as demais foram desencadeadas por motivos

impulsionaram as mudanças políticas. Quando essa crise atingiu o Brasil com intensidade, no final de 2014 e início de 2015, levou ao *impeachment* da presidente Dilma Roussef, para impor um outro governo, com o objetivo de garantir a própria dominação burguesa em tempos de crise. Implementando a *contrarrevolução*. Antunes (2017), termina seu texto, afirmando que “quando decidiram encerrar este ciclo e *descartar* o governo Dilma e o Partido dos trabalhadores-PT, decretaram também o fim deste *ciclo de conciliação iniciado por Lula*”. Para o autor, esta transição, hoje, somente é possível através de um *novo tipo de golpe*, caracterizado como *estado de direito de exceção*, para o qual, tristemente, nosso continente tem longa experiência e tradição. E o Brasil, também desta vez com o golpe parlamentar, levou Temer à presidência da República.

De acordo com Saviani (2017), a crise política que se abateu sobre o Brasil foi justificada em nome do combate à corrupção e, por meio da insistente repetição dos diversos meios de comunicação, induziu a população a acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, instalou uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos. Segundo o autor a verdade é bem outra, pois o erro do PT foi, ao assumir o governo, não ter tentado desmontar o esquema que já existia e do qual se serviam todos os partidos que chegavam ao poder. Ao contrário, para assegurar uma base de apoio no Congresso sem o que não conseguiria governar, o PT lançou mão do esquema que já se encontrava em funcionamento muito antes de ter surgido o Partido dos Trabalhadores.

Na opinião de Saviani, o que aconteceu no Brasil foi um golpe, mesmo sabendo que “o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe (pois nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade)”. Mas o autor afirma que quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de “crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar”. Assim, no âmbito do Parlamento, o golpe se consumou em 31 de agosto quando o Senado Federal, em sessão presidida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, aprovou o impedimento, cassando o mandato presidencial de Dilma Vana Roussef. Diante desse fato, podemos concluir que o Estado Democrático de Direito

diversos, como por exemplo, a Copa do Mundo de 2014, notícias sobre a Lava Jato dentre outras.

deixou de existir no Brasil, vitimado por um Golpe de Estado jurídico midiático–parlamentar, finaliza o autor.

Sanfelice (2017), inicia seu texto “Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação?”, falando da urgência do momento histórico que estamos vivendo no Brasil, face aos atropelados fatos políticos, sociais e econômicos dos últimos anos. Ressalta a necessidade de preservar o regime político democrático que, historicamente foi tênue e, hoje, é colocado sob ataques pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, irmanados em prol de um ideário extremamente conservador e reacionário das elites econômicas, também patriarcal, xenofóbico, sexista e mesmo fundamentalista. Em seus estudos, afirma que a mídia se encarregou de “plantar um verdadeiro ódio” na população, em especial e de novo, as chamadas “classes médias” urbanas, que se constituíram no elemento fundamental de manipulação. As chamadas “Jornadas de Junho de 2013”, as manifestações contrárias e antagônicas de forças sociais e políticas, foram bem uma prévia do que viria pela frente. Em seu texto, faz um alerta sobre a questão do financiamento da educação brasileira, uma vez que a sua manutenção, tal e qual nos níveis atuais vêm sinalizando a sua insuficiência, sua diminuição ou congelamento e ainda que tal caminho pode ser muito perigoso, um retrocesso nas conquistas e um prejuízo maior para os desafios existentes. Neste mesmo texto, enfatiza que devemos exigir a implantação das políticas aprovadas no Plano Nacional de Educação.

Ademais, Sanfelice alerta que os caminhos que utilizam, para a garantia de seus interesses financeiros, nem sempre são caminhos democráticos. Como exemplo, podemos citar a proposta de reorganização escolar do Estado de São Paulo, em 2015, que foi autoritária, unilateral, sem diálogo e, quando da reação estudantil na luta por seus direitos, com a ocupação de prédios escolares, se tornou policial e repressiva. Destaca que o Movimento da Escola sem Partido²⁰, ataca diretamente o professor, na sua liberdade acadêmica, pois o trabalho docente não pode ser determinado pelos interesses privados das famílias e comunidades e em detrimento dos conteúdos públicos estabelecidos em diretrizes ou das escolhas pedagógicas das escolas e seus docentes. “Uma escola que se propõe isenta de ideologias, promove uma ideologia. Uma escola não crítica reproduz o senso comum e o confirma. Não se viabiliza, portanto, uma educação libertadora”.

²⁰ Movimento que defende a neutralidade política nas escolas. Os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas.

Para o autor, a Proposta de Emenda Constitucional, PEC 241/2016 (21)²¹, distancia garantias constitucionais para o financiamento da educação, se demonstram distantes das necessidades reais. Suspender temporariamente o princípio do gasto mínimo é ignorar, por completo, a agenda do PNE. Como consequência, amplia-se o campo para a privatização do ensino escolar. Vale ressaltar que a PEC 241/2016, passou a PEC 55 no Senado e atualmente é Emenda Constitucional EC95.

Seu texto se encerra, alertando sobre a necessidade de romper com os ideários oligárquicos, patriarcais, autoritários, machistas e golpistas, pois “essa é uma meta a ser conquistada pelos movimentos sociais”. Finaliza com palavras em defesa da escola pública gratuita, laica, de qualidade social, democrática e universal. Por um regime político democrático e de direitos sociais! ”.

Como vimos, estamos atravessando tempos difíceis que nos conduzem à situação de vivenciar muitas incertezas, especialmente relacionadas à formação e à profissão docente, às quais incidem na oferta de educação de qualidade.

Ainda para compor este panorama do contexto atual, abordamos a aprovação, no dia 15 de dezembro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC e a sua homologação, no dia 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da Educação Mendonça Bezerra Filho. O documento deve nortear os currículos e a atividade de professores do Brasil inteiro, pois visa determinar o conteúdo mínimo que deve ser lecionado em cada etapa do ensino infantil e fundamental, em escolas públicas e privadas.

A Base Nacional ainda define pontos como a idade em que se espera que os alunos sejam alfabetizados e até qual língua estrangeira deve ser obrigatoriamente ensinada, que é o inglês. O Conselho Nacional de Educação analisará posteriormente a Base Relativa ao Ensino Médio. Houve pontos de atrito. Entre eles, pode-se destacar a retirada de itens explicitamente relacionados à temática de identidade sexual e gênero, a criação de diretrizes relativas ao ensino religioso (que continua, no entanto, a não ser obrigatório) e a redução da idade-referência para a alfabetização. A Base deve ser o ponto de partida para que redes municipais e estaduais reelaborem seus currículos e precisa ser assimilada

²¹ Proposta de Ementa à Constituição que altera o Ato das Disposições Constitucionais para instituir novo regime fiscal. Limita as despesas primárias da União para conter o crescimento das despesas federais. No ponto mais polêmico, a proposta do governo Temer altera os critérios para cálculo das despesas mínimas com saúde e educação a cargo da União, que passarão a adotar a regra provisória. De acordo com o texto, os valores mínimos de gastos nas duas áreas serão corrigidos pela variação da inflação do ano anterior.

pelos livros didáticos. Apesar do longo caminho até o texto ser completamente implementado, o objetivo é que isso ocorra até 2020. Destacamos que a idade em que se espera que os alunos sejam alfabetizados continua sendo um compromisso brasileiro.

Na próxima seção, conheceremos, com profundidade, o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa, o Pnaic.

SEÇÃO II

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE 2012 A 2016

Nesta seção realizamos uma pesquisa documental acerca da legislação que sistematizou a implantação do Pnaic, os documentos específicos e norteadores do referido programa, bem como análises destes documentos, com o propósito de entender historicamente a construção do Pnaic como Política Pública de Educação e Formação de Professores.

O **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic**, foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que definiu diretrizes para o Programa. É um compromisso 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, no decorrer do ciclo, do 1º ao final do 3º ano do ensino fundamental.

[...] os entes governamentais se comprometem a: Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p. 11).

É um programa de abrangência nacional e age sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009), com o desenvolvimento de ações voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O Programa tem como metodologia ações voltadas para a formação de professores, distribuição de materiais, avaliações sistemáticas e mobilização social em prol da alfabetização.

No Manual do Pacto (2012) é enfatizado que todas as crianças brasileiras devem estar alfabetizadas, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando completam a idade de 8 anos, final do primeiro ciclo.

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. É um período

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

Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita e textos para atender a diferentes propósitos. (BRASIL, 2012, p. 17).

Para materializar esse objetivo, quatro princípios centrais, ao longo processo de alfabetização e de letramento, precisam ser considerados no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Segundo o Programa Pnaic:

1. O sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; e
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012y, p. 27).

O Manual do Pacto aponta que para o êxito desse objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, inúmeros são os fatores envolvidos no processo de alfabetização, e o Pnaic destaca três, em especial, que fazem parte dos eixos de atuação, tal como se pode verificar na citação que se segue (formação de professores, materiais didáticos e pedagógicos e avaliações):

Em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar. Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que

os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano. Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil. (BRASIL, 2012cc, p. 20-21).

O Pnaic tem vários objetivos e, dentre eles, a garantia de alfabetização, a redução da distorção idade-série na Educação Básica, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); a contribuição na formação dos professores alfabetizadores e a construção de propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (PORTARIA Nº 867, Art 5º, 2012). No Pnaic, os entes governamentais (governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios), comprometem-se legalmente a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática e a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep²²), junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Conforme os documentos do Pnaic, a criança é alfabetizada quando

[...] compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, escreve e compreende textos escritos, focada na inserção das crianças nas práticas sociais, favorecendo a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, s.d., p.20)

O programa é organizado em princípios que perpassam todo o processo, dando ênfase na prática da reflexividade, na mobilização dos saberes docentes e na constituição da identidade profissional. Este último princípio é alvo da presente investigação, pois queremos compreender como se (re) configuram os processos de identidades na formação continuada. O documento reconhece o professor alfabetizador como profissional capaz de pensar e agir em sala de aula, defendendo a ideia de que formação continuada não é

22

O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

um espaço de “[...] treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas” (BRASIL, 2012, p. 27), mas espaço de estímulo para pensar novas possibilidades de atuação no espaço escolar e nas estratégias de ensino.

No decorrer deste capítulo, apresentamos as ações e diretrizes do Pnaic, conforme a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Destacamos, neste momento, o artigo 5.º da referida Portaria, no qual são apresentados os objetivos do Pnaic:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3.º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; e
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL. Portaria n.º 867 de 4 de julho de 2012).

Não podemos deixar de analisar que nos incisos I, III e IV fica evidente a ênfase atribuída pelo Pnaic às áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, sem mencionar as demais áreas do conhecimento, que também são importantes para a formação das crianças até os 8 anos de idade; que o investimento na qualidade da educação visa à melhoria dos índices do Ideb; e que os professores são considerados importantes nessa busca de melhores resultados educacionais.

Na Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, são definidas as categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, destinadas aos profissionais envolvidos no âmbito do Pnaic. A Resolução n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para os professores alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e declara, no Art. 2º, que a formação continuada dos professores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização a “planejarem as aulas e usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC” às redes que aderirem ao Pnaic e desenvolverem as ações do Pacto (BRASIL, 2013, p.2).

As principais características e atribuições dos diferentes atores, participantes do programa, previstas no Documento de Orientação do Pacto, serão descritas nesse

momento, no quadro 1, bem como o valor recebido por cada um, conforme previsto na Portaria n° 90, de 6 de fevereiro de 2013.

QUADRO 1 - Valores das bolsas de acordo com a função no Pnaic

Funções no Pnaic	Valor das Bolsas
Coordenador-Geral	R\$ 2.000,00
Coordenador-Adjunto	R\$ 1.400,00
Supervisor da Instituição de Ensino Superior	R\$ 1.200,00
Formador	R\$ 1.100,00
Coordenador das ações do Pacto Local	R\$ 765,00
Orientador de Estudo	R\$ 765,00
Professor alfabetizador	R\$ 200,00

Fonte: Elaborado a partir da Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013

A equipe, no Pnaic organiza-se da seguinte forma:

Os coordenadores e supervisores da formação: Em cada Instituição de Ensino Superior (IES), será escolhido um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso, que são responsáveis pela formação.

Os coordenadores das ações: No âmbito de cada secretaria de educação será selecionado um coordenador das ações do Pacto, seguindo os critérios: ser servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais. Responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os OEs(Orientadores de estudos); professores alfabetizadores – realizam acompanhamento da aplicação das Provas Brasil e ANA e gerenciamento das senhas no SisPacto.

Os formadores da formação dos orientadores de estudo: Os formadores da formação dos orientadores de estudo são responsáveis por ministrar a formação e acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores, por meio da orientação em atividades de

planejamento da formação e avaliação. Cada formador deve atender 25 orientadores de estudo.

Os orientadores de estudo: Os orientadores de estudo acompanham os professores durante a formação em seu próprio município. Cada turma acompanhada pelo orientador poderá ter no mínimo dez professores e no máximo trinta e quatro professores, exceto nos casos dos municípios que possuem menos de dez professores alfabetizadores, para os quais será assegurado um orientador da própria rede ou da rede estadual. O orientador de estudos que atender professores de etapas de escolaridade diferentes poderá organizá-los em turmas distintas. Por exemplo, pode atender 15 professores do ano 1 em uma turma e 10 professores do ano 2 em outra turma.

Os professores alfabetizadores: Os professores alfabetizadores serão aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As inscrições serão realizadas pelas Secretarias Municipais nos sistemas disponibilizados pelo MEC. (BRASIL, 2012y, p. 37-38, grifos nossos).

Vale registrar que a partir de 2017, não houve mais o pagamento de bolsas para o professor alfabetizador, conforme Resolução CD/FNDE nº 12, de 06 de setembro de 2017, que estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic e do Programa Novo Mais Educação – PNME, Art. 2:A formação continuada do Pnaic e do PNME, a partir do ano de 2017, contempla o pagamento de bolsas para participantes das seguintes equipes:

I - de gestão:

- a) coordenador estadual;
- b) coordenador Undime;
- c) coordenador de gestão;
- d) coordenador regional;
- e) coordenador local;

II - de formação:

- a) coordenador de formação;
- b) formador estadual (apenas no caso do Pnaic);
- c) formador regional;
- d) formador local;

III - de pesquisa:

- a) coordenador de pesquisa; e
- b) pesquisador

Nosso trabalho analisa o referido Programa, com o recorte até o ano de 2016, mas não poderíamos deixar de registrar a informação atualizada acerca da concessão de bolsas, nem de refletir sobre a questão de que “somente” o professor alfabetizador não será contemplado mais com a bolsa. Tal fato no mínimo revela uma hierarquização de papéis

e de saberes. Se antes já questionávamos o fato do valor da bolsa do professor alfabetizador ser a menor de todas, agora nos deparamos com a exclusão deste importante agente do direito à concessão de bolsas no sentido explícito da legislação, que é o da valorização do profissional da educação.

No documento de apresentação do Pnaic (BRASIL, 2012), este é descrito como um programa que compreende um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicos, disponibilizados pelo MEC, que contribui para a alfabetização e letramento, tendo como eixo fundamental a formação de professores (as), seguida de materiais didáticos e pedagógicos, avaliações, controle social e mobilização (BRASIL, 2014).

O Programa organiza-se em quatro eixos de atuação:

- 1- Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- 2- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- 3- Avaliações sistemáticas; e
- 4- Gestão, controle social e mobilização.

O primeiro e principal eixo é a Formação Continuada, “oferecida de forma presencial, aos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo”, no qual se têm definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o

[..] debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 07).

Os (as) professores (as) que participam da formação recebem incentivos, como concessão de bolsas, prevista pela Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro, no valor de \$200,00 (duzentos reais), totalizando R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por ano. Para obter os incentivos, o professor alfabetizador deve estar inscrito no Censo Escolar e no Sispecto, um sistema, um módulo de acompanhamento e monitoramento das ações da formação, que pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede municipal. Trata-se de ferramenta tecnológica que proporciona agilidade e transparência aos processos de

elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto (BRASIL, 2012). O Sispecto integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle, o SIMEC.

Os critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores aconteceu da seguinte maneira:

O orientador de estudo deve:

1. ser docente efetivo do município;
2. ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras;
3. ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos:

I - ser professor efetivo da rede;

II - ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;

III - estar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico;

4. não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei no 11.273/2006;

5. o orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação. O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:

I - deixar de cumprir um ou mais requisitos de seleção; e

II - por solicitação do próprio orientador de estudo.

O professor alfabetizador deve:

1. Ser professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado;

2. Estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro anos ou turma multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental; e

3. Constar do Censo Escolar disponível no momento da composição das turmas. (BRASIL, 2012y, p. 39).

Nesse eixo I, do *Caderno de Apresentação do Programa*, que trata da formação continuada para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, este baseia-se em curso presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas, com encontros com os professores alfabetizadores conduzidos por orientadores de estudo. A orientação do programa define que para serem orientadores de estudo, os selecionados devem ser professores das redes e, necessariamente, passar por curso específico com 200 (duzentas) horas de duração por ano, ministrados pelas universidades públicas. Nos anos 2013, 2014 e 2015, essa ação se efetivou por meio de um curso em que as universidades, secretarias

de educação e escolas estiveram articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas salas de aula.

Nessa estrutura, identificamos dois formadores sintonizados com a formação. O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo e que é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores dos três primeiros anos, em diversas regiões do país.

No âmbito do Pacto, a *Formação Continuada de Professores* (as) alfabetizadores (as) desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial, onde a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente. Em conformidade com o Documento de Apresentação do Pacto (BRASIL, 2014), os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas no ano de 2013, objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. O mesmo documento informa que em 2014 a duração do curso foi de 160 horas, objetivando “[...] aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, contemplando também o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática” (BRASIL, 2014, p. 02). Em 2015, houve a organização do trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de oito horas. Em 2016, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* apresenta três eixos considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico: o fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa; o monitoramento da execução; e a avaliação periódica dos alunos. A formação totaliza 80 horas.

É evidente que a formação continuada dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) é a principal medida a ser tomada para que se alcance o sucesso da alfabetização. Porém, existem desafios ao se trabalhar com a formação continuada desses profissionais, uma vez que cada um (uma) traz experiências e vivências diferentes. É relevante mencionar que autores como Nóvoa (2009) e Imbernón (2009) desconsideram o termo formação inicial/continuada, concebendo-o como desenvolvimento profissional docente. Nessa pesquisa, seguimos o termo “*formação continuada*”, pois essa é a nomenclatura que perpassa todo o material do programa. A questão de que os profissionais já possuem

um saber que muitas vezes pode e/ou deve ser transformado, melhorado, reconstruído, refeito ou abandonado constitui-se, também, um desafio para a *formação continuada*. Este desafio está, portanto, em fazê-los compreender que esses saberes devem, muitas vezes, sofrer modificações, pois a sociedade vive em processo contínuo de transformação. Sendo assim, o conhecimento também deve acompanhá-la. Dessa forma nos perguntamos: Como e em que medida a política educacional de formação de professores (as) alfabetizadores (as) está dando contornos a uma nova identidade do (a) educador (a)?

A continuidade dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) que passaram pela formação continuarem atuando em turmas do Ciclo de Alfabetização (turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa) é recomendada pelo MEC e ainda, se possível, sua participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, “na condição de bolsista ou não bolsista, visando assegurar a continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 16). A política pública visa estimular a consolidação do processo de aperfeiçoamento na prática pedagógica e a permanência desses profissionais no Ciclo de Alfabetização. No caso dos Orientadores de Estudos (OE), o objetivo da política pública é induzir a “formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo” (art. 7º, inciso II da Portaria nº 867, de 04/07/2012, que institui o Pacto), que possam dar suporte permanente aos professores alfabetizadores, bem como estimular reflexões acerca das práticas pedagógicas, durante e após a implementação do programa.

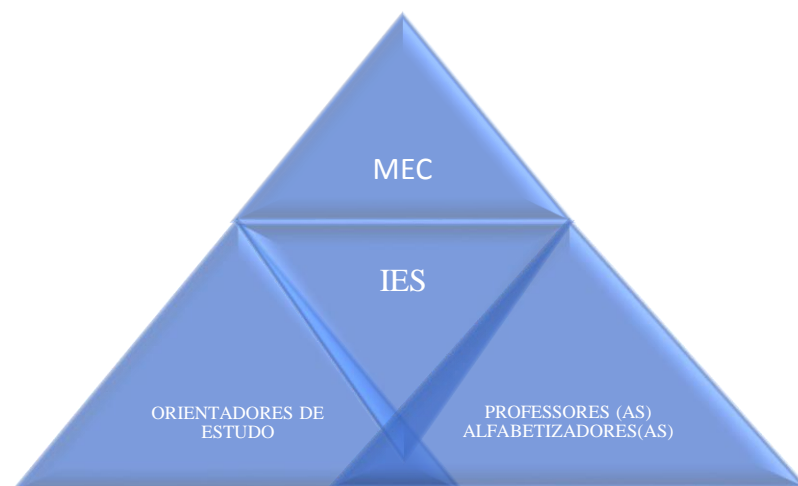
Os assuntos estruturantes do Pacto são: alfabetização; educação infantil; literatura infantil e formação do leitor; gestão municipal e avaliação externa. Além disso, o Pacto prevê projetos de formação continuada de professores em alfabetização, materiais didáticos específicos e literatura (BRASIL, 2012a). A proposta do Pacto enfatiza a “universalização do aprendizado” e a reformulação dos “direitos de aprendizagem”, promete “escolas com ensino inovador”, por meio de apoio pedagógico e gerencial da União aos entes federados. Propõe a adoção de currículos “mais atraentes” para os alunos (BRASIL, 2012a).

Em linhas gerais, a formação continuada no Pnaic organizou-se da seguinte forma: as universidades receberam recursos para estruturar a formação (verba para passagens, diárias, aluguel de espaço físico, material de consumo, serviço de terceiros/pessoas jurídicas, alimentação, reprografias, dentre outros) do Ministério da Educação, e ministraram, por meio dos formadores, cursos para os orientadores de estudo, que, por sua vez, ministraram formação para os professores alfabetizadores. Conforme o Pnaic:

“Esse triângulo formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares”. (BRASIL, 2012z, p. 24).

No esquema abaixo, podemos visualizar a estrutura direta dessa formação:

FIGURA 1 – Estrutura da formação no Pnaic



Fonte: Imagem elaborada pela própria autora

Tal estrutura evidencia que a articulação pode ter sido um fator dificultador, pois a formação teve sua última instância nos (nas) professores (as) alfabetizadores (as). Surge, então, o questionamento de como se deu a interação dos resultados, sejam eles positivos ou limitadores, para os formadores locais e das IES. Da forma como foi idealizada e realizada tal formação para os professores alfabetizadores, bem como a lógica do pagamento das bolsas, podemos inferir que houve hierarquização de propostas pedagógicas e das orientações didáticas, visto que os professores não participaram da seleção de conteúdos/currículo, necessários à formação. O modelo de formação triangular nos remete a uma concepção educacional bastante tecnicista, na qual o contexto escolar é visto de forma fragmentada, emanando daí relações de verticalidade no interior das escolas que devem priorizar, em seu cotidiano, no ato pedagógico, o diálogo e a interação.

Conforme mencionado anteriormente, ao observar a estrutura das bolsas de cada segmento da formação, percebemos a discrepância entre os valores estabelecidos para cada função, principalmente a bolsa do professor alfabetizador em relação a todas as outras, sendo que este professor é citado, nos documentos do Pnaic, como o protagonista desta formação. Os orientadores de estudo fizeram curso específico de 200 horas,

organizado com curso inicial, no qual se discutiu a necessidade de se desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivassem/incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Será foco, ainda, dessa formação, refletir sobre o papel do orientador de estudo no acompanhamento e auxílio ao professor na sua prática diária, encontros para ampliação de estudos, planejamento da formação dos professores e avaliação das ações desenvolvidas, incluindo seminários locais e estaduais, além de atividades de planejamento.

Ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas (BRASIL,2012cc, p. 25).

Observamos que a quantidade de funções atribuídas aos orientadores de estudo foi significativa, pois tiveram que conciliar os trabalhos como professores na rede em que estão inseridos com a formação dos professores, pois não poderiam se ausentar da sala de aula, sob pena de exclusão do Programa. A formação dos orientadores de estudo foi ministrada por polos formadores de universidades federais e estaduais em todo o país.

No caderno de apresentação do Programa há a descrição da forma de organização do curso: em cada ano de vigência do Programa, os professores foram atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais, sendo 80 horas relativas às unidades trabalhadas, mais oito horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extra sala, totalizando 120 horas.

Os quatro cursos destinados aos professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano do Ensino Fundamental e das classes multisseriadas foram organizados em oito unidades, com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos.

Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

Em 2014, a duração do curso foi de 160 horas, objetivando o aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Essa formação foi conduzida

por orientadores de estudo, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que participaram de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas universidades públicas que integraram o programa. Em suma, as universidades selecionaram e prepararam seu grupo de formadores que, por sua vez, tiveram a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduziram as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

Em 2015, o Pnaic foi desenvolvido por meio de ações que estimularam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares, com foco no currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais e a integração entre os componentes curriculares, para a organização do trabalho pedagógico, com ênfase na alfabetização e letramento das crianças. Considerando-se os dados ANA em 2013 e 2014, constatou-se o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática[1]. A compreensão do que significam os resultados 1 e 2 na ANA e as demandas das redes públicas levaram o Ministério da Educação a promover mudanças incrementais no Pnaic em 2016.

Em 2016, com o objetivo de fortalecer as estruturas de gestão estadual e municipal, foram incluídos na equipe de gestão um representante da Undime e um coordenador regional para colaborar com a articulação entre as redes. Os coordenadores Undime, estadual e de formação, formaram o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, responsáveis pela organização, funcionamento e acompanhamento das ações do programa em seus respectivos estados.

No período de 2013 a 2016 as instituições de ensino superior foram responsáveis pela formação de um grupo de formadores denominados orientadores de estudos, responsáveis pela formação direta dos professores alfabetizadores nos municípios. Em 2016 o **coordenador pedagógico** foi incluído como público-alvo da formação. Todo o processo de formação foi organizado para subsidiar o professor a desenvolver estratégias de trabalho que atendessem diretamente às necessidades de sua turma e apoiá-lo no alcance dos objetivos de aprendizagem do ciclo de alfabetização pelos seus alunos, tendo como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente.

A partir de **2017**, analisando a experiência adquirida, algumas inovações foram implementadas. O Pnaic passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino

Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação. Optou-se por adotar uma estratégia descentralizada para atender à diversidade de arranjos federativos, além de valorizar experiências exitosas e inspiradoras.

Quanto aos objetivos da formação, identificamos doze propósitos dos cursos, a fim de formar professores para que possam:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; e
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012y, p.31).

Ao analisar os objetivos dos cursos, verificamos que houve muitas atribuições a serem consideradas pelos professores, muitas delas realmente importantes, porém já

direcionadas e preestabelecidas. Nesse sentido, por mais que existam o diálogo e o compartilhamento de saberes e práticas, a formação já se encontrava determinada e os conteúdos já selecionados. Segundo o Pnaic, os objetivos propostos foram “contemplados em diferentes unidades da formação, em uma perspectiva em espiral, de modo que cada temática é retomada e as reflexões são aprofundadas.” (BRASIL, 2012y, p.32). Na dinâmica dos encontros, para cada unidade, foram realizadas atividades consideradas permanentes, em todos ou quase todos os encontros, e também por meio de diferentes estratégias formativas.

Atividades permanentes previstas:

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas. (BRASIL, 2012y, p.32).

Além das atividades permanentes, o Programa também previa **diferentes estratégias formativas**, tais como:

- socialização de memórias;
- vídeo em debate;
- análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas;
- análise de atividades de alunos;
- análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula;
- análise de recursos didáticos;
- exposição dialogada;
- elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; e
- avaliação da formação. (BRASIL, 2012y, p.32).

De acordo com o Pnaic, as estratégias formativas apresentadas são propostas para serem pensadas pelos professores formadores e orientadores de estudo, a partir de determinado objetivo e planejamento a ser construído. Algumas atividades são propostas para ser realizadas individualmente, em pequenos e grandes grupos, sendo outras propostas para se realizar com os alunos em sala de aula, sempre havendo discussão, debate e reflexão em cada estratégia.

A partir da organização que vislumbramos do primeiro eixo, alguns aspectos merecem ser considerados como, por exemplo, a ausência dos pedagogos, também chamados de coordenadores pedagógicos das escolas, ou supervisores escolares, na formação do Programa, visto serem elementos muito importantes para o acompanhamento pedagógico, que atuam na articulação do planejamento didático com os professores, nas escolas. Nos perguntamos como foi estabelecido esse diálogo, a partir da formação dos professores, pois “a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagens que vão facilitar o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (GARCIA, 1999, p.21). Concordamos com a afirmação do autor e inferimos que tal interação entre professores e pedagogos muito contribuiria para a constituição da identidade destes profissionais.

Acreditamos que o professor nos processos de formação continuada, (re) reconstrói seus conhecimentos, (re) descobre, (re) significa seus saberes na medida em que a prática pedagógica requer o uso destes saberes. Dessa forma, o professor não se apropria apenas de conteúdos, mas mobiliza conhecimentos, associando-os a seu desenvolvimento, pessoal e profissional, como processos formativos.

A organização do programa é feita em cadernos, quais sejam: cadernos explicativos, que apresentam toda a organização e funcionamento do programa; caderno de formação; e cadernos específicos, assunto ao qual nos dedicaremos agora, ao explanar acerca do Eixo 2.

Segundo o Pnaic, a **finalidade dos cadernos** é favorecer “o desenvolvimento do trabalho de formação do professor alfabetizador” (BRASIL, 2012z, p.34), sugerindo atividades que lhe oportunizem, apoiados em suas experiências, refletir sobre a ação docente, de forma articulada com os estudos teóricos desenvolvidos sobre o tema:

Os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica. Todos trabalharam juntos para inserir nos textos sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação. (BRASIL, 2012z, p. 34).

O segundo eixo, **materiais didáticos e pedagógicos**, considerado como um dos estruturantes do Pnaic, foi formado por um conjunto de materiais específicos para o processo de alfabetização, disponibilizados pelo Ministério da Educação. Para a

construção do processo formativo, foi organizado material que objetiva favorecer o desenvolvimento do trabalho de formação do professor alfabetizador, como obras de referência, de apoio pedagógico, literárias, jogos e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização, compostos por livros didáticos e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa, entregues pelo PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, bem como jogos pedagógicos, obras de referência, de literatura e de pesquisa, entregues pelo PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola, que se constituem em apoio pedagógico aos professores, jogos e softwares de apoio à alfabetização, como pressupõe o caderno de apresentação do Pnaic (2012). Todos esses materiais são para o estudo do (a) professor (a) e para o trabalho em sala de aula com as crianças.

No ano de 2013 foram distribuídos, aos professores, os seguintes materiais: “Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa” e “Caderno de Formação de professores”, que reúnem textos de especialistas em Educação que tratam da importância de garantir o acesso de todos os cidadãos a um ensino de qualidade, e apresentam princípios e estratégias formativas e orientações para a formação dos professores alfabetizadores. Também foi distribuído o Caderno “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” que reflete sobre o tema e apresenta sugestões para avaliação em leitura, produção textual, oralidade, assim como conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Os materiais básicos são Cadernos de Apresentação de Língua Portuguesa e Matemática, Caderno de Orientações Complementares aos Orientadores de Estudo, Caderno sobre a Formação, Caderno de Educação Especial, Cadernos do Ano 1, Cadernos do Ano 2, Cadernos do Ano 3 e Cadernos da Educação do Campo (BRASIL, 2012).

Quantificação, registros e agrupamentos, Construção do sistema de numeração decimal, Operações na resolução de problemas, Geometria, Grandezas e medidas, Educação estatística, Saberes matemáticos e outros campos do saber, Educação matemática no campo, Educação matemática inclusiva, Jogos na alfabetização matemática e Encarte dos jogos na alfabetização matemática, como consta na página oficial do Pnaic (2014). Todos esses materiais estão em consonância com as exigências contidas na Resolução/CNE n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, atendendo às especificidades dos três primeiros anos do Ensino fundamental, conforme exposto em seu artigo 30, § 1º que:

[...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p.09).

Em cada uma das unidades há atividades permanentes como: a “leitura deleite²³”, que propõe a leitura de textos literários com o objetivo de estimular o gosto pela leitura e demonstrar a importância desse tipo de atividade; as “tarefas de casa e escola” e a retrospectiva do encontro anterior com a socialização das atividades realizadas de acordo com as propostas de trabalho planejadas em sala de aula; o planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; e o estudo dirigido de textos, para o aprofundamento de saberes sobre conteúdos e estratégias didáticas. Podemos perceber que a formação direciona o planejamento das aulas do professor (a), que terá que dar um *feed back* aos seus pares nos encontros subsequentes e assim sucessivamente. Há também um aprofundamento de temas por meio de socialização de memórias e exposição dialogada; análise de situações de sala de aula e vídeo em debate; análise de atividades de alunos, de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aula; análise de recursos didáticos; e elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados, bem como avaliação da formação.

O Pacto apresenta materiais para Educação do Campo e Caderno de Educação Especial, intitulado “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”, o que é um diferencial em relação aos outros programas, na qual são abordadas maneiras de como realizar a alfabetização com alunos que apresentam deficiências variadas, sendo elas: motora, intelectual, cegueira-baixa visão e surdez, na intenção de auxiliar o professor nesta tarefa desafiadora. (BRASIL, 2012).

O Acervo Complementar (2012) possui livros que foram selecionados em três grandes áreas de conhecimento: os livros da área de Ciências Humanas e Temas Transversais, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Códigos. Há ainda uma caixa de jogos, destinados à alfabetização que contemplam diferentes tipos de

²³

A leitura deleite é uma estratégia formativa adotada e divulgada pelo Pnaic (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) que visa ao incentivo da leitura. A inserção do momento da Leitura Deleite na sala de aula se propunha a mostrar as crianças que lemos com várias finalidades (seguir instruções, obter uma informação precisa, revisar escrito próprio, aprender, etc.) e uma delas é a leitura só por prazer, para nos divertimos e distrairmos;

conhecimentos relacionados ao funcionamento do sistema alfabético de escrita. De todo o acervo material do Pacto, tivemos acesso a grande parte e ficou nítido o investimento empregado.

Os cadernos com conteúdo específicos dos três anos do ciclo de alfabetização estão organizados em oito unidades referentes a cada etapa, nesta sequência:

QUADRO 2 – Títulos dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa por ano de ensino na formação do Pnaic aprendizagens no ciclo de alfabetização

Unidades	Ano 1	Ano 2	Ano 3
01	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado;
02	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
03	A aprendizagem do ensino de escrita alfabética;	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
04	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	Vamos brincar de reinventar histórias
05	Os diferentes textos em salas de alfabetização	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
06	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
07	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
08	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

		construção dos conhecimentos por todas as crianças.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do Pnaic.

Nos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, na formação do Pnaic, é possível vislumbrar um percurso metodológico para se alfabetizar até os 8 anos de idade, com fase de introdução e consolidação. Cada componente curricular tem conteúdos a serem introduzidos, aprofundados e consolidados, durante o ciclo de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos).

Com relação aos Cadernos de Enriquecimento, estes encontram-se destacados no quadro abaixo:

QUADRO 3 – Títulos dos cadernos de Materiais Complementares distribuídos em 2013

Unidades	Cadernos do Campo	Caderno de Educação especial
01	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo;	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva
02	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade	
03	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo	
04	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo	
05	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas	
06	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar	
07	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida	

08	Organizando a ação didática em escolas do campo	
----	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Leitura dos Cadernos do Campo e dos Cadernos da Educação Especial.

Em 2014, os Cadernos e a Formação de Professores tiveram como foco a **Alfabetização Matemática**. No Caderno de Apresentação são explicitados dois pressupostos fundamentais para o trabalho pedagógico com as crianças dessa faixa etária: o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo da construção dos conhecimentos. O caderno apresenta também uma discussão sobre os Direitos de Aprendizagem em Matemática para este ciclo. Para a formação em Matemática, doze cadernos de formação foram distribuídos:

QUADRO 4 - Títulos dos cadernos de Alfabetização Matemática

Unidades	Eixos estruturantes
01	Caderno de Apresentação
02	Números e operações
03	Educação Matemática do Campo
04	Educação Inclusiva
05	Organização do Trabalho Pedagógico
06	Quantificação, Registros e Agrupamentos
07	Construção do Sistema de Numeração Decimal
08	Sistema de Numeração Decimal e Operação
09	Geometria
10	Grandezas e Medidas
11	Educação Estatística
12	Saberes Matemáticos e outros campos do saber
	Jogos na Alfabetização Matemática (acompanha livro de Encarte)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da leitura do Caderno de Apresentação (Brasil, 2014).

Segundo o Documento Orientador Pacto, “Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC janeiro 2014”, a formação será desenvolvida com base na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico sejam objeto de reflexão. Trata-se, portanto, de um curso estruturado segundo abordagem teórico-reflexiva.

Em 2015, a formação do 3º ciclo do Pnaic tem a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho, mantendo a discussão focada nas especificidades das diferentes áreas. O resultado desse trabalho, que foi iniciado em meados de 2014 e findou no início de 2015, é um conjunto de 12 cadernos, sendo um o Caderno de Apresentação, outro o Caderno de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização em 10 cadernos de formação. Em particular, citamos a inserção de um Caderno exclusivo para a discussão de princípios de gestão e do ciclo de alfabetização. Os Cadernos de Formação, portanto, têm como objetivos específicos: (1) refletir sobre currículo e ação didática no Ciclo de Alfabetização, na perspectiva da integração entre componentes curriculares e da inclusão; (2) auxiliar os professores a planejar a ação didática, para garantir a alfabetização das crianças no Ciclo de Alfabetização, dinamizando o uso dos recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação, em uma perspectiva de estímulo à autonomia docente e atitudes reflexivas de autoavaliação; (3) e desenvolver estratégias de estudo individual e coletivo, assim como estimular práticas de planejamento individuais e coletivas. São também salientadas, questões referentes ao currículo; à criança no Ciclo de Alfabetização; à interdisciplinaridade; aos recursos didáticos na alfabetização; à oralidade, leitura e escrita; à organização do trabalho pedagógico nas diferentes áreas do conhecimento, com Cadernos específicos para Arte, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; assim como outro dedicado à integração de saberes, ampliando as reflexões já iniciadas.

Assim, os Cadernos de Alfabetização 2015 estão organizados da seguinte maneira:

QUADRO 5 - Títulos dos Cadernos de formação de alfabetizadores (as) - Ano 2015

Unidades	Títulos
01	Apresentação
02	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização
03	A criança no Ciclo de Alfabetização
04	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
05	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
06	A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização

07	Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização
08	A arte no Ciclo de Alfabetização
09	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento
10	Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização
11	Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização
12	Integrando saberes

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da leitura do Caderno de Apresentação (Brasil, 2015).

Em 2016, o MEC não encaminhou material e as redes de ensino foram orientadas a dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejassem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos. A formação de professores em 2016 partiu de avaliações dos Conselhos Gestores constituídos no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, acerca das formações já empreendidas nos anos de 2013, 2014 e 2015, bem como das possibilidades do contexto político conturbado, como já citamos anteriormente.

Assim, a formação de 2016 foi orientada para que se partisse de análises de aspectos decisivos como: (i) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas; (ii) as matrizes da ANA; e (iii) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do Pnaic dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais, ou propostos pelas instituições formadoras, poderiam ser incorporados, mas, fundamentalmente, a formação teria o propósito de diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento, em cada unidade escolar, preferencialmente que tais análises acontecessem no próprio local de trabalho do professor, em interação com os demais agentes escolares e seus pares.

A Secretaria de Educação Básica-SEB, orientou a retomada dos Cadernos de Formação²⁴ e os jogos pedagógicos do Pnaic, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); e vídeos da TV Escola²⁵.

²⁴ Cadernos de Formação do Pnaic. Ver - <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

²⁵ TV Escola. Ver em <http://pacto.mec.gov.br/tv-escola>

Orientou ainda que se buscasse soluções digitais de apoio à alfabetização: por meio da internet²⁶, os alunos têm possibilidade de interagir com textos diversos e ampliar a reflexão sobre as culturas e multiplicam-se os materiais textuais a servirem como parte do acervo infantil (BRASIL, 2012, p.18).

Nos materiais do Pnaic, não ficou definido como deve ocorrer o acesso aos computadores e internet para contribuir com a alfabetização da criança. Portanto, compreendemos que essa organização fica a cargo de cada ente federado, de cada professor (a) que planeja e ministra as aulas. Segundo o Programa, além dos materiais previstos, outros poderiam ser utilizados e selecionados, pelos próprios professores alfabetizadores, e também ser confeccionados durante o curso, tais como:

Fichas de palavras/figuras; envelopes com jogos de fichas de figuras e letras; figuras e sílabas;
Jogos para crianças com necessidades educacionais especiais;
Materiais necessários para o desenvolvimento de projetos didáticos e sequências didáticas. (BRASIL, 2012y, p. 36).

Durante este estudo dos materiais que compõem o Pnaic, observamos a quantidade de informação divulgada aos professores, por meio do material impresso.

Com relação ao caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pudemos observar que foram elencados seis princípios fundamentais para o processo de formação docente: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, *a constituição da identidade profissional*, a socialização, o engajamento e a colaboração. A seguir faremos uma síntese de como a formação continuada oferecida pelo Pnaic procurou trabalhar cada um destes princípios. Observe o quadro abaixo:

²⁶ **Jogos e cadernos-MEC** – Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo na alfabetização**: concepções e princípios. Brasília: 2012. Acesso em: 22 de setembro 2017. Acervo Jogos Pnaic 2014 <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-jogos.html>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

QUADRO 6 - Princípios fundamentais para o processo de formação docente.

Reflexividade	Mobilização dos saberes docentes	Constituição da identidade profissional	Socialização	Engajamento	Colaboração
<p>Alternância entre a prática/teoria/prática. “Destaca que a atividade de análise de práticas e sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação”, ressaltando a importância de que os professores analisem gestos profissionais de modo que se vejam em situações apresentadas e redirecionem seus próprios gestos em outras situações que se assemelhem às estudadas (BRASIL, 2012, p.13)</p>	<p>Os profissionais envolvidos no Pnaic possuem um saber sobre a profissão, ressaltando-se que, “nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012, p.14).</p>	<p>Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social (BRASIL, 2012, p.16).</p>	<p>Capacidade de comunicação entre pares, seja pela exposição de atividades, práticas, seja por trabalhos em grupo que se desenvolvam durante os encontros. Desse modo, nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turno entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal (BRASIL, 2012, p. 17).</p>	<p>Provocação do docente por meio de diferentes desafios e questionamentos que considerem e valorizem o saber que os profissionais já sabem (BRASIL, 2012)</p>	<p>Objetiva-se, “por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012, p. 19). “A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores” (BRASIL, 2012, p.19).</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da leitura do “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”(BRASIL,2012)

Entender o princípio da reflexividade docente requer a compreensão do movimento denominado “professor reflexivo” como conceito, e não somente a reflexão como atributo (adjetivo) dos professores (PIMENTA, 2012).

No que se refere à mobilização de saberes docentes, Tardif (2012, p.241) chama a atenção para o fato de que,

[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”, considerando “estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais.

Ao definir a constituição da **identidade profissional** como princípio, os documentos norteadores do Pnaic explicitam, no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, uma das maneiras de se conseguir a construção de uma representação sobre a profissão mais positiva seria a utilização da experiência dos professores, de forma que se favoreça “um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2012, p.16). Essa ideia de se estabelecer um coletivo cuja identidade se faz fortemente presente será necessariamente atingida à medida que os outros princípios se fizerem respeitados. É fundamental, entender que o “ser professor” não é uma construção exclusivamente individual, que os professores aprendem uns com os outros, que adquirem aprendizagens nas instituições em que atuam e que também as instituições aprendem com seus docentes, de acordo com o contexto histórico, político e social em estamos inseridos.

Nossa pesquisa se dedicará mais a essa questão, como já foi descrito anteriormente, tendo em vista a problemática anunciada no início desta dissertação.

Evidenciamos que um princípio relaciona-se com o outro, num movimento cíclico. O princípio da socialização, conforme descrito no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, parece entender “socialização” de uma forma mais simples, como capacidade de comunicação entre pares, troca de experiências, por meio da qual um pode fazer intervenções com os outros, seja pela exposição de atividades práticas, seja por trabalhos em grupo que se desenvolvam durante os encontros.

O engajamento exige o envolvimento e a participação de maneira colaborativa, mas, no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, percebemos uma visão simplista e uma descrição aligeirada relacionando-o à provocação do docente por meio de diferentes desafios e questionamentos que

considerem e valorizem o saber que os profissionais já sabem (BRASIL, 2012). O fato que mais nos chama a atenção é a utilização da palavra “saber” no singular, o que nos parece desconsiderar as experiências docentes que, em nossa revisão de literatura, se fazem presentes sempre o emprego da palavra “saberes” no plural.

A colaboração é destacada no material de formação do Pnaic como a necessidade de dar voz aos professores participantes. Temos alguns questionamentos a respeito, pois será necessário perceber se de fato os (as) professores (as), se sentiram atores (atrizes) ou meros coadjuvantes de um programa proposto pelo MEC e desempenhado pelas Secretarias Municipais de educação. Essa reflexão se faz muito pertinente, como ponto de avaliação e continuidade do Pnaic, bem como um ponto de partida para aprimoramento dessa formação empreendida até o momento.

Finalizamos a descrição deste eixo com algumas reflexões que salientam que a identidade docente é uma construção contínua, de constituição durante toda a trajetória de vida dos docentes. É nessa perspectiva que Marcelo Garcia (2010, p. 20), afirma que a identidade profissional “não é algo dado ou que se possui; ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida.” Ainda a esse respeito Marcelo (2010, p. 18) explica que “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante na escola, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional”.

Diante disso e por meio de nossos estudos empreendidos até o momento, percebe-se que a identidade docente se dá pela interação social, profissional, e pelas experiências individuais e coletivas, totalmente entrelaçada com a história de vida, experiências, conhecimentos e saberes adquiridos na trajetória da sua carreira profissional, corroborando com Marcelo Garcia (2009, p.11), que afirma que “a identidade se constrói e se transmite”. Nosso trabalho pretende evidenciar a interferência do Pnaic nas identidades das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

O eixo 3 trata das avaliações sistemáticas e do debate em torno das avaliações processuais. Também consideradas como eixo estruturante do Pnaic, as avaliações sistemáticas do processo formativo foram apresentadas em duas vertentes: a avaliação permanente e formativa e a avaliação de diagnóstico externa.

A **avaliação permanente e formativa**, compreende a avaliação processual, o planejamento permanente de estratégias de avaliação do desenvolvimento dos alunos e a construção de instrumentos de avaliação e de registros de aprendizagem, por parte dos

professores alfabetizadores que, cada vez mais embasados nos dados analisados, poderiam elaborar sequências didáticas para favorecer as aprendizagens das crianças.

A partir da instituição do Pacto, pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o MEC instituiu também a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, cuja pretensão foi/é apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (art. 5º, inciso I).

De acordo com o Pnaic, “essa avaliação servirá para verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar.” (BRASIL, 2012cc, p. 34). Afirmou -se, ainda, a importância desse tipo de avaliação para aferir “todo esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta” (BRASIL, 2012cc, p. 34).

A orientação é que seja aplicada, no início e no final do 2.º ano do Ensino Fundamental, a Provinha Brasil para diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos foram adquiridos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam. A aplicação da Provinha Brasil e a análise dos dados são realizadas pelos próprios professores alfabetizadores. Os dados são tabulados em sistema informatizado desenvolvido pelo Inep, possibilitando análises maciças e segmentares, quantitativas e qualitativas.

Durante o curso de formação, os (as) professores (as) têm acesso ao sistema Sis Pacto, no qual podem inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Deste modo, docentes e gestores podem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, de sua turma e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados ao final do 3º ano do Ensino Fundamental para que, ao final do ciclo, todos os alunos realizem a avaliação coordenada pelo Inep, cujo objetivo é adotar medidas e políticas necessárias para o aperfeiçoamento do processo de alfabetização de maneira contínua. Uma das preocupações é a avaliação da leitura e a habilidade da criança avançar, bem mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas; “Persegue-se as situações didáticas apropriadas para favorecer a construção de sentidos e não apenas uma correspondência entre letras e sons, por meio de uma prática pedagógica voltada para que a criança possa identificar

marcadores de diferentes gêneros textuais” (BRASIL, 2012c, p. 14) e estar direcionada para perceber a capacidade da criança de compreender textos. O trabalho para a apropriação sobre o sistema da escrita alfabética (SEA) e ortografia deve ser realizado no ciclo de alfabetização de forma progressiva, dando ênfase em conhecimentos diferentes, para cada ano escolar. Os direitos de aprendizagens possibilitam que possamos planejar e orientar os avanços do ensino e das aprendizagens no ciclo de três anos de alfabetização, com intencionalidade didática e pedagógica, como pressupõe o Caderno de Avaliação (Brasil,2012c).

A proposta de avaliação do programa preocupa-se com a construção de uma avaliação que busque investigar quais conhecimentos as crianças possuem sobre o sistema de escrita alfabética, de modo a redimensionar a prática considerando alguns aspectos, elencados na publicação (BRASIL, 2012c): Qual a intencionalidade dessa avaliação? Para quem e o que avaliamos? Como avaliar os saberes construídos e em construção? Quais encaminhamentos serão dados durante e após o processo avaliativo? Quais aspectos da prática docente precisam ser redimensionados com base na avaliação feita? Quando nos referimos ao ciclo de alfabetização, temos urgência em identificar o que as crianças já sabem sobre a leitura e a escrita, ou seja, no início do ano letivo é necessário compreender os aprendizados já construídos.

Como forma de avaliar tais conhecimentos, o programa sugere, na prática cotidiana de avaliação, o uso de diferentes atividades: bingo de letras e palavras, formação de palavras com alfabeto móvel, escrita espontânea de palavras, identificação de palavras que rimam ou que começam com o mesmo som, completar palavras com letras ou sílabas, cruzadinhas, etc. Na seção “O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem” são encontrados quadros por eixo de ensino. No quadro de produção textual foram selecionados quatro itens de verificação na avaliação dos textos. Tais critérios podem ser acompanhados periodicamente e, a depender das demandas, os professores podem inserir ou retirar outros aspectos. Em “Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma”, o professor terá em mãos uma orientação para saber como mapear aspectos mais gerais do ensino da língua, traçando um perfil da turma. Assim, essas formas de monitoramento das aprendizagens apresentadas possibilitaram e/ou possibilitarão ao docente direcionar seu planejamento desenvolvendo estratégias para alcançar as metas de aprendizagens e de ensino.

Como vimos, a partir de 2013, o MEC dispôs de um instrumento próprio de avaliação dos resultados do Pnaic, a *Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA* (Documento Básico Brasília DF- julho 2013). A proposta de avaliação prevista na Portaria acima citada envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV). A avaliação tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização, conforme se verifica no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho. A intenção é que a ANA produza indicadores que contribuam para a melhoria do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes. A ANA é realizada anualmente. Não obstante, de acordo com o documento de apresentação do Inep/Provinha Brasil, mesmo que seus resultados não sejam utilizados diretamente na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, a *Provinha Brasil* é um instrumento de avaliação do Pnaic, que fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola. A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo Inep, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos, os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do Ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil, aplicada duas vezes ao ano - no início e no final, conforme prevê o Livro de apresentação do Pnaic (2012). A adesão a essa avaliação é “opcional e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas” (BRASIL, 2012, p. 34).

O processo de avaliação do programa sugere o monitoramento e acompanhamento pelos Conselhos de Educação e escolares, a avaliação diagnóstica (Provinha Brasil) realizada pelas próprias redes, com retorno de resultados, no início e ao final do 2º ano, a avaliação externa anual para todos os alunos concluintes do 3º ano, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, realizada a fim de apresentarem resultados das Unidades Educacionais, que podem ser comparados com os registros realizados pelo professor docente na plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec). Desse modo, é prevista uma avaliação formativa para a criança e o professor, envolvendo todo o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação como uma ação norteadora do programa, que deve ser encarada como um processo de pesquisa no qual

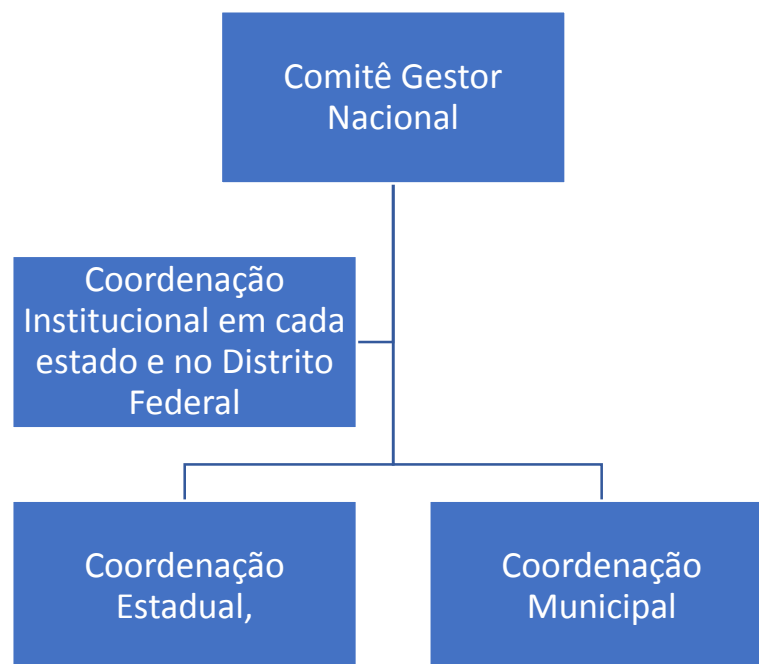
os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças.

Saviani (2007) prossegue:

De fato, a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto. Mas é ilusão pensar que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, acreditando-se que ela se completa ao final do primeiro ou do segundo ano do ensino fundamental. Nessa fase inicial, as crianças podem chegar a dominar os mecanismos da linguagem escrita. Mas reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ou do segundo ano é possível que as crianças as reconheçam (SAVIANI, 2007, p. 1246).

O *quarto e último eixo* do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trata da *Gestão, mobilização e controle social*. O eixo da gestão foi criado para gerenciar e monitorar o conjunto de ações previstas no Pnaic. As diferentes instâncias de gestão (federal, estadual/distrital e municipal) são organizadas da seguinte maneira:

Figura 2: As diferentes instâncias de gestão do Pnaic



Elaborado pela autora, a partir do documento orientador do Pnaic, legislação, página oficial do Programa, pacto.mec.gov.br/legislação.

As diferentes instâncias de gestão (federal, estadual/distrital e municipal) terão as seguintes funções e atribuições:

No âmbito das ações do PNAIC, cabe ao Ministério da Educação:

I. Promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (Ipes), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo.

II. Conceder bolsas de apoio para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, durante o curso de formação;

III. Fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos na Portaria nº 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

IV. Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

V. Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental e disponibilizar para as redes de ensino sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2012cc. p. 37).

No caso dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, as principais atribuições foram:

I. Aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

II. Gerenciar e monitorar a implementação das Ações do Pacto em sua rede.

III. 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.

IV. Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino, e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação.

V. Promover a participação das escolas da sua rede de ensino nas avaliações externas realizadas pelo Inep junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

VI. 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, a ser disponibilizado pelo Inep.

VII. Designar coordenadores para se dedicarem ao programa e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver.

VIII. Monitorar, em colaboração com o Ministério da Educação, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização.

IX. Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização.

X. Promover a articulação do programa 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. No caso dos estados, espera-se ainda que viabilizem o funcionamento da coordenação institucional no estado e apoiem os municípios com maiores dificuldades. (BRASIL, 2012cc, p. 38- 39).

No âmbito do MEC, como pressupõe a página oficial do programa, o Comitê Gestor do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa é composto de representantes da SEB, SE, Sase, Inep, FNDE, Simec/DTI e, de acordo com o painel de indicadores, é responsável pela documentação, com o apoio da UNB/CEAG (Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública), do modelo lógico do programa e definição dos indicadores para monitoramento da implementação de todos os eixos do Pacto Nacional. A gestão, o financiamento e o controle definidos se expressam no compromisso assumido na união dos entes federados e é garantido o apoio técnico e financeiro, realizado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, por meio da Medida Provisória nº 586, de novembro de 2012.

Para ilustrar este texto, trazemos algumas pesquisas já desenvolvidas acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que julgamos contribuir, de maneira significativa, para nossa investigação. Buscamos organizar, em nível de pesquisa exploratória e bibliográfica, um estudo acerca do Pnaic, nos últimos cinco anos. Elencamos alguns trabalhos considerados importantes para a nossa pesquisa que, num primeiro momento envolveu a delimitação do universo documental no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Assim, foram selecionadas pesquisas em âmbito nacional, para um recorte inicial. Nossa busca se deu com as palavras-chave: **“formação continuada de professores alfabetizadores, Pnaic e Identidade docente”**. A partir do material selecionado, procedemos com a leitura dos resumos e optamos por selecionar, para a composição de nosso artigo, **sete** produções acadêmicas que continham informações que trariam possibilidades de enriquecimento e aprimoramento.

Silva (2013), na pesquisa, **“Um olhar para si: o tecer da Identidade docente dos Professores Alfabetizadores”**, teve como objetivo compreender como os professores construíram sua identidade docente, estabelecendo relações entre sua formação inicial e sua experiência profissional. Refletiu-se sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, buscando a qualificação na prática docente. O autor concluiu que a formação em uma Licenciatura não é garantia para se legitimar como docente, mas sim por intermédio de sua trajetória profissional que, juntamente com a reflexão de suas ações, tornará possível sua identificação com a profissão. O estudo concluiu ainda que a identidade profissional é entendida a partir da identificação individual (o sujeito se ver na profissão), como também coletiva (os outros lhe reconhecerem como um profissional e a interação desse indivíduo com os seus colegas de trabalho), que são construídos por meio de valores, crenças, atitudes. Isso implica

dizer que a identidade docente se estabeleceu no contexto educacional (escola, o corpo docente), mas, também, através de sua prática educativa.

Manzano (2014) teve o propósito de compreender como ocorreu a formação do Pnaic, no município de São Paulo, no ano de 2013. Em sua pesquisa a “**Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, (PNAIC), no município de São Paulo: proposições e ações**”, levantou equívocos na implantação do Programa. A autora evidenciou que o programa foi pensado dentro de uma lógica da descentralização das políticas, do modelo Estado Regulador e princípios neoliberais, mas confirmou em suas análises que ele conferiu pouca autonomia aos professores, com aplicações legais e regulação de práticas, privilegiando aspectos teóricos e metodológicos, ao invés de questões humanas, políticas e sociais. Em seu trabalho evidenciou clara regulação social imprimida pelo Pnaic, com ações hegemônicas que desconsideraram a cultura dos professores.

Na dissertação de Salomão (2014), intitulada “**A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC**”, a autora destaca o “Compromisso Todos pela Educação” (TPE)²⁷ que verificou que a baixa qualidade da Educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. Concluiu ainda que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. A busca pela qualidade vem acompanhada de um discurso (nacional e internacional) de que a formação docente é um dos principais responsáveis pela qualidade da Educação Básica. Devido a isso, “qualidade” tornou-se discurso estratégico das políticas educacionais. No entanto, esse conceito de qualidade é polissêmico e no texto foi bem discutido pela autora. Nos dizeres de Salomão, (2014), apreende-se que o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores Pró-Letramento (2007) tinha como princípio a mobilização pela qualidade da educação, colaborativamente entre o governo federal, estados e municípios. O Pró-Letramento aconteceu em parceria com as Universidades, que davam suporte à ação pedagógica dos professores alfabetizadores. Um fator importante para a criação do Programa Pró-

²⁷ TPE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo.

Letramento foi a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada pela Portaria Ministerial nº 1.403/2003. A autora termina sua análise reforçando que o Pnaic é uma adaptação, uma continuidade, porém mais estruturada, do Pró-Letramento.

Klein (2015) em sua dissertação, **Representações e Identidades Docentes nos Cadernos De Formação Do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, teve como objetivo verificar quais representações de docentes estão sendo produzidas nos Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, além de problematizar como tais representações podem contribuir para a constituição das identidades de professores (as) alfabetizadores (as). A autora diz ficar evidente a responsabilização atribuída ao/à professor/a frente aos resultados e aprendizagens de seus (suas) alunos (as), pois, por meio da prática docente reflexiva e da sua mediação nas situações de aprendizagem, procura-se evidenciar que serão garantidos todos os direitos de aprendizagem e, principalmente, a alfabetização dos (as) alunos (as) até o final do terceiro ano letivo. Esse trabalho evidenciou que os *Cadernos da Formação* de professores/as Pnaic, tomados como artefatos pedagógicos, procuram, contemporaneamente, ensinar determinados modos de ser e agir, direcionando, de certa maneira, as práticas docentes. Ao analisar esses *Cadernos*, produzidos e utilizados na formação de professores/as alfabetizadores/as, pôde-se discutir algumas representações docentes recorrentes neste material, quais sejam: reflexivo, mediador/potencializador e responsável. Além disso, foi possível problematizar como as identidades docentes podem ser constituídas, a partir das representações e orientações propostas nos materiais do Pnaic.

Santos (2015), em sua dissertação, **“O lugar dos saberes experienciais dos professores no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”**, destaca os saberes experienciais dos professores alfabetizadores no Pnaic. A pesquisa confirmou a presença destes saberes em três momentos: no que se lê, como experiências bem sucedidas de professores alfabetizadores nos cadernos de formação e nas atividades que os professores em formação são chamados a realizar; no que se vê e ouve, como socialização de experiências entre os professores alfabetizadores nos encontros de formação, nas tarefas para casa e escola, nas discussões de temas contidos nos cadernos de formação e nos trabalhos em grupo; no que se diz, como reconhecimento de que os professores alfabetizadores têm uma caminhada que precisa ser valorizada e um potencial empecilho à incorporação de novas formas de ensino. Como conclusão, mais

do que uma oportunidade de reconhecer e sistematizar os saberes da experiência, o programa propõe a reflexão sobre a prática desses professores. Dentre os princípios do Pnaic, três são relacionados com os saberes experienciais dos professores alfabetizadores. O princípio da *mobilização dos saberes docentes é o primeiro deles e reconhece que os professores são detentores de saberes, e principalmente, de prática de alfabetização*. O segundo princípio é o do *engajamento, que enfatiza que esses saberes precisam ser pensados, debatidos, modificados ou mesmo substituídos pelos conhecimentos desencadeados na formação e evidencia que o professor deve empenhar-se na busca de novos saberes*. O terceiro e último princípio é o da *colaboração e ele destaca a importância de romper com o individualismo e ouvir o que outros profissionais têm a dizer, especialmente sobre os modos de alfabetizar as crianças*. O trabalho afirma que reconhece-se no programa que os professores alfabetizadores possuem saberes construídos na profissão e que merecem ser ouvidos, e compartilhados com seus pares. No entanto, a ênfase está mais em mudar que em valorar, sistematizar ou resgatar o que os professores já sabem.

Na tese **“Programas de Formação de Professores Alfabetizadores de Crianças: análise dos aspectos políticos e Pedagógicos”**, Melo (2015), aponta uma retrospectiva da última década de políticas de formação de professores alfabetizadores. Em seu levantamento histórico, analisou esses programas criados e executados respectivamente nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016), em sequência de reformas educacionais e ações implementadas no país na última década. A autora em destaque nos conduz à reflexão de que as políticas educacionais estão interligadas a aspectos econômicos nacionais e internacionais, a fim de atender demandas estruturadas por organismos internacionais para serem efetivadas de modo diferenciado pelos países. Caracteriza-se a década de 1990 como sendo a das parcerias público-privado, ampliação da dualidade estrutural da educação e penetração dessa lógica de forma ampla nas instituições educativas públicas, repercutindo desde os conteúdos do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização. Ainda vale destacar, entre 2007 a 2010, a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo MEC, que abriga todos os programas e estipula ações sobre os mais variados aspectos da Educação em seus vários níveis e modalidades. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que passa a ser responsável por fomentar a formação dos profissionais de todos os

níveis da educação, constituem as principais ações do PDE para a formação de professores. Articulado ao PDE foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os resultados dessas avaliações têm implicações diretas, tanto no sistema público, como nas reformas educacionais, pois o controle dos conteúdos avaliados direciona as “competências” a serem adquiridas pelos alunos e, conseqüentemente, por orientar o currículo escolar da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em suma, a análise da autora é de que o programa representou avanço quanto à possibilidade de constituição de saberes dos docentes, visto a especificidade da área e as fragilidades relativas à formação inicial. Mas, por outro lado, representa a clara intenção do Estado em tratar a formação de alfabetizadores e a educação da criança sem perspectivas de realmente transformar a realidade social com vistas a uma vida humanizada e mais justa.

Almeida (2016), em sua dissertação, **“As vozes que emergem do Pacto Federativo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas Implicações na Cidade Rio De Janeiro”** relata que desde 2013, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) vem sendo implementado como uma política pública cuja meta, reforçada no Plano Nacional de Educação (PNE), prevê que todas as crianças brasileiras estejam plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade. Para tanto, o Pnaic é reconhecido como um curso de formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as) e possui capilaridade em todo o Brasil. Nunca houve uma política educacional que conversasse de norte a sul do país, a fim de promover ações políticas voltadas ao êxito da alfabetização infantil nas escolas públicas brasileiras. A autora pôde constatar em seu estudo que as distinções regionais deveriam ter sido levadas em conta e destaca acertos e equívocos da implementação do referido programa, seja no sentido macro, pensando nacionalmente; seja no micro, pensando estado ou município. Salienta, ainda, a necessidade de se pensar acerca dos motivos e o entendimento da motivação para surgimento do Programa, suas heranças e suas tendências, afirmando, em sua conclusão, que não há esgotamento do estudo. A dissertação trouxe, “as vozes” dos orientadores de estudos, que se consideravam na “linha de frente” de uma política já pensada e escrita. Relataram ainda que o documento oficial determina a formação em serviço para orientadores de estudos, porém esta não era feita no período de trabalho, mas em finais de semana ou à noite. Conseqüentemente, tornava a jornada profissional exaustiva. Destacaram ainda que o diálogo entre estes mostrou-se deficiente e prejudicial ao

desenvolvimento da formação, pois uma política tão ampla necessitava de uma comunicação mais efetiva. Foram entrevistadas as 3 coordenadoras locais responsáveis pelo monitoramento e acompanhamento do Pnaic no município do Rio de Janeiro, com questões semiabertas.

As contribuições dos autores deixam evidente que a formação continuada, baseada na cooperação e partilha de saberes, proporciona aprendizagem efetiva. Nos referimos a uma formação contínua como resultado de uma harmonia entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades reais (individuais e profissionais do professor), sem deixar de lado os desafios como a falta de valorização, a precariedade de condições, a diversidade na sala de aula e necessidades educacionais cada vez mais abrangentes. Tudo isso nos faz considerar que, independentemente de qualquer modelo organizacional, a formação deve dar respostas às verdadeiras necessidades formativas do profissional da educação, envolvendo a observação e investigação das escolas e instituições de ensino superior, que se organizam articuladas e integradas às novas tecnologias, posto que todos esses aspectos enriquecem as aprendizagens formativas.

Para tanto, realizamos um paralelo para análise dos documentos legais, em nível federal e municipal, e dos estudos teóricos, para traçar as linearidades e divergências existentes entre eles.

2.1 Análise das discussões baseadas nos fundamentos teóricos e legais

Iniciamos nossa investigação pela busca dos documentos que constituíram o Pnaic, considerados fontes primárias (leis, portarias, medidas provisórias e materiais da formação continuada destinados aos professores alfabetizadores). Lançamo-nos inicialmente à leitura do material para captação e exploração de informações, conceitos que nos possibilitaram registrar os primeiros significados e sentidos acerca do Programa. Buscamos, também, durante todo o processo, por referências bibliográficas para construir pensamento crítico e articulado, com inserções teóricas, sobre nosso tema de estudo, para termos a possibilidade de utilizar resultados e compreender a realidade atual.

No que se refere aos cadernos da formação, por uma questão de formular compreensão da totalidade do programa, tomamos conhecimento de todos eles. Entretanto não houve análise mais detalhada devido ao recorte da pesquisa ser focada na formação continuada de professores, mais especificamente no tema identidade, que consideramos como corpus documental para o desenvolvimento do trabalho.

Constatamos que a maioria dos autores que embasam a parte escrita desse programa são docentes e pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que desenvolvem pesquisas sobre alfabetização, letramento, leitura, produção de textos e didática do ensino da língua portuguesa. Os cadernos da formação foram elaborados por professores pesquisadores, vinculados a universidades públicas e centros de pesquisa.

Exploramos o material e propusemos uma análise crítica e reflexiva com as informações e os dados obtidos, produzindo interpretações e inferências durante o texto, estabelecendo relações com os aportes teóricos, constituindo significados que fundamentaram a pesquisa.

O Pnaic, política pública de formação de professores (as), apresenta aos (as) alfabetizadores (as) de todo o país, uma **orientação, uma disposição curricular**, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando os direitos de aprendizagem como essenciais para que toda criança seja alfabetizada até os oito anos de idade.

Com base nessas considerações, compreendemos que nosso estudo envolveu abordagem histórica, não no sentido de compreender os acontecimentos de forma linear, mas para localizar o momento histórico no qual acontece a investigação e a relação das fontes/documentos, que também são caracterizados pelo momento histórico em que foram produzidos, o que gera conhecimentos para compreender o passado e o presente e também para lançar-se ao futuro.

Como vimos durante esta seção, a questão da alfabetização/analfabetismo infantil tem tido grande destaque, tornando-se recorrente, nas diretrizes para a educação básica, a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, obrigatoriamente, e acompanhar o processo com exames periódicos específicos, por meio de programas nacionais. Contudo, refletimos que, a existência desses programas nacionais, em que formação de professores (as) e metas de desempenho são perseguidos, provoca em certa medida, uma desvalorização da política local educacional e as realidades de cada instituição escolar. Privilegia-se o sucesso da alfabetização, medindo esse desempenho por meio de avaliação em larga escala de aprendizagem, sem a devida reflexão acerca dos dados coletados sobre os resultados alcançados nas respectivas habilidades, o que requer tempo e preparo de todos os envolvidos na educação. Cabe lembrar que a alfabetização não se limita ao ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º ano), estendendo-se por todo o processo escolar. Portanto, é compromisso de todos a discussão e proposição de soluções para a superação da situação de fracasso e baixa qualidade do ensino público dos municípios e do país.

Percebemos, ao longo de nossos estudos, uma grande responsabilização dos professores (as) alfabetizadores (as) no processo, nas ações de transformação da educação, ficando sob os professores cursistas a maior carga de responsabilidade perante o sucesso ou o insucesso do programa. Mesmo sabendo que este é um Pacto e que há uma rede de colaboradores envolvidos, o maior esforço recai nos ombros do docente. Em tempos em que a gestão democrática é princípio incontestável, cabe realmente a todos os envolvidos nos processos educacionais envidar esforços para que as crianças sejam alfabetizadas com sucesso.

É sabido que o Brasil seguiu caminhos e diretrizes importantes com o objetivo de universalizar o acesso ao Ensino Fundamental, como também elencou estratégias para garantir a permanência desses alunos, principalmente na Educação Básica. Esses esforços são frutos de compromissos externos, participação em conferências internacionais, declarações, reuniões que levaram à formulação de políticas públicas para atingir os compromissos firmados. Com a democratização ao acesso à escola pública, o desafio seria a permanência e o sucesso dentro do sistema de ensino. Para tanto, emergem políticas que explicitam a preocupação com a qualidade da educação, mas que desconsideram a diversidade dentro das instituições escolares. Com o Plano Nacional de Educação - PNE, várias políticas públicas adentraram no contexto escolar, como por exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - adentraram no contexto escolar, que passou a avaliar as escolas em larga escala, fato que gerou impactos no cotidiano escolar. A qualidade da escola passa a ser aferida por instrumentos avaliativos externos, que podem ou não interferir nas concepções de qualidade dos sujeitos que atuam na educação. A criação de uma terceira avaliação censitária, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, evidencia a aferição da aprendizagem em larga escala, com o intuito de monitoramento da aprendizagem de conteúdo específico. Um fato que nos intriga é a implantação de um modelo padronizado de formação e de avaliação como diretriz e caminho para alfabetizar todas as crianças, homogeneizando, ignorando as condições de vida, condições culturais, geográficas e sociais de cada aluno e de cada professor, desconsiderando, portanto, as diferenças regionais e diversidades culturais existentes no país.

Estudos recentes evidenciam a centralidade do tema formação continuada de professores, especialmente das professoras alfabetizadoras, com vistas à obtenção dos resultados previstos nas metas das políticas públicas, como por exemplo, o ingresso, aos seis anos de idade, no Ensino Fundamental e a alfabetização até os oito anos de idade. O

Ministério da Educação busca promover uma reflexão sobre políticas que respeitem os direitos dos sujeitos que estão na escola, compreendendo-os em seus tempos e ciclos de vida, mas tem focado muito pouco no debate sobre a infância na Educação Básica.

A infância se constitui em um ciclo singular de vida no desenvolvimento humano, que exerce impacto considerável sobre os demais ciclos. Dessa forma, o atendimento dos sujeitos que se encontram nesse ciclo precisa ser devidamente respeitado e assegurado, também pelos sistemas de ensino, por meio de propostas e de projetos pedagógicos que expressem uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos. Esse não é o foco de nosso trabalho, mas vale ressaltar que tais mudanças devem pensar também na concepção de infância e de criança que um país defende e propaga. O objetivo de ampliar o período de escolaridade obrigatória, que assegura o acesso da criança de seis anos de idade ao Ensino Fundamental, deve possibilitar a essas crianças um tempo maior de convívio escolar, na perspectiva de aumentar e qualificar suas oportunidades de aprendizagem e não de adiantar as exigências do Ensino Fundamental. Nos dizeres de Carneiro (1998), o processo de escolarização, quando iniciado cedo, contribui para promover a igualdade de oportunidades e fornece um suporte adicional à superação dos obstáculos iniciais da pobreza ou de um meio sociocultural limitado. Concordamos em parte por sabermos que vários países já tomaram essa iniciativa, mas com uma perspectiva de integralidade dos sujeitos e não simplesmente de aumento do período de tempo na escola.

Os professores se tornaram elementos essenciais nos processos de promoção das aprendizagens, dos desafios impostos pelas novas reconfigurações sociais, políticas, econômicas, culturais, de modo a se apropriarem de novas metodologias, de novos saberes e práticas em tempo em que a educação vive de incertezas e muitas perplexidades.

Quando se fala em reconfigurações sociais, políticas, de práticas para atender as incertezas da atualidade, não podemos desconsiderar as incertezas também na formação e na constituição da identidade docente. Trata-se de dar novos contornos ao currículo dos programas de formação de professores, de maneira a se pensar de outro modo o espaço da escola, por meio de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas, aproximando cultura e pedagogia, reduzindo a distância entre os saberes docentes e a formação profissional (TARDIF, 2002).

Os estudos de Tomás Tadeu da Silva (2009, p. 148) reiteram que a Pedagogia seja vista como cultura e a cultura como Pedagogia, pois o currículo deve reduzir a distância entre o conhecimento acadêmico/escolar e o conhecimento cotidiano/cultura, sendo para

isso necessário observar “as pedagogias culturais” para tecer criticamente o currículo. É importante ampliar a discussão sobre currículo na perspectiva da formação continuada de professores (as), das identidades das professoras alfabetizadoras.

Tal consideração nos leva a buscar a Rede Municipal de Ensino, as escolas municipais e suas professoras alfabetizadoras, por entendermos a riqueza desse estudo para evidenciarmos como o processo de (re) construção de identidades das professoras acontece, especialmente das que assumem o papel de alfabetizadoras. Como a formação continuada pode interferir na formação e ressignificação dos fazeres do cotidiano e nas identidades das professoras alfabetizadoras?

2.2 Formação Continuada e Alfabetização até os 8 anos de idade: Análises dos documentos Oficiais

Em seguida faremos uma comparação dos documentos oficiais²⁸ analisados, no que se refere a objetivos, metas, estratégias referentes, especificamente, à formação de professores alfabetizadores e alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

O Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, tem como ações a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino. O PNE incentivou os municípios brasileiros a formalizarem seus próprios Planos de Educação, também com vigência de dez anos. Dentre as vinte metas do Programa, destacamos as metas 2,5 e 7, que giram em torno da alfabetização de crianças até os oito anos de idade.

QUADRO 7 - Metas do Plano Nacional de Educação-PNE que se referem à alfabetização de crianças.

Meta 2	Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos. O ensino fundamental de 9 anos constitui medida de política educacional e meta do PNE, que se insere nas decisões voltadas à
--------	--

²⁸ Documentos Oficiais são todos aqueles de qualquer espécie e em qualquer suporte, produzidos e recebidos pelos Órgãos dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo, inclusive os da administração indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Em nossa pesquisa nos referimos aos documentos que contém diretrizes, regulamentações, orientações, legislações educacionais.

	melhoria da qualidade dos processos de escolarização
Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.). Entre as ações que visam à qualidade do ensino, ficou determinada, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes federativos com a alfabetização das “crianças até, no máximo, os 8 (oito) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.
Meta 7	Fomentar a qualidade da Educação Básica, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora, após a leitura do Plano Nacional de Educação-PNE Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

O PNE, com metas e estratégias para um período de dez anos, orienta os planos plurianuais. Portanto, deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

Ao analisarmos o **Plano Decenal Municipal de Educação: 2015-2024**, intitulado: Realinhamento do Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba – MG (PDME:2014-2024), percebemos seu diálogo com o Plano Nacional de Educação (PNE:2014-2023), sancionado em 26/06/2014. Selecionamos objetivos, diretrizes e prioridades que têm relação com a nossa pesquisa.

QUADRO 8 - Objetivos, Metas e Estratégias do PDME, relativos à alfabetização de crianças até os oito anos de idade.

Objetivos	Metas	Estratégias
Erradicação do analfabetismo	Consolidar a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 98% (noventa e oito por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PDME.	Manter e ampliar, na rede pública, a partir deste PDME, programas e ações de correção de fluxo por meio do acompanhamento individualizado do aluno com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como apoio psicopedagógico, aulas de revisão de conteúdos estudados, no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;
Valorização dos profissionais da educação;	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.	Estruturar, a partir da aprovação deste PDME, os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais

		do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de se garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base na leitura do PDME, extraindo informações a respeito da alfabetização das crianças do 1º Ciclo, do Ensino Fundamental. (Uberaba-MG, PDME:2014-2024).

No **Plano de Gestão da Educação Municipal de Uberaba:2013-2016**, nos pressupostos político-institucionais, há uma preocupação em atender os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 e o compromisso da Conferência de Dakar sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO, em maio de 2000. O Plano de Gestão da Educação Municipal de Uberaba-MG, propõe de modo especial, a atender os deveres do Estado, em relação à educação, que dizem respeito à ênfase na erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar. No Plano de Educação Municipal constam, também, os deveres apresentados na proposta do PNE 2011-2020, que têm exigência da alfabetização até os oito (oito) anos de idade. Nos pressupostos conceituais e na filosofia da Rede Municipal de Ensino, há um princípio relacionado à nossa pesquisa, que se refere a “uma nova identidade do educador”:

Pressupõe um educador que assuma novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades e se identifica como o mediador entre o educando e o conhecimento. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a consequente produção coletiva constituem-se em condições imprescindíveis à construção dessa identidade, que é a de ser, junto com os seus alunos, um “*eterno aprendiz*”. (UBERABA, 2013, pg.13.)

Destacamos alguns objetivos, metas e estratégias, descritos no Plano de Gestão da Educação Municipal: 2013-2016.

QUADRO 9 - Objetivos, metas e estratégias do Plano de Gestão da Educação Municipal: 2013-2016, relativos à formação de professoras alfabetizadoras e índices educacionais.

Objetivos	Prioridades	Metas	Estratégias
A erradicação do analfabetismo	A efetividade das avaliações externas, garantindo o desempenho previsto	Alfabetização de todas as crianças matriculadas na Rede Municipal de	Criar, até o início de 2014, a Casa do Educador, reativando o Centro de

	para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);	Ensino, até, no máximo, os oito anos de idade	Formação Continuada do Educador
A prioridade para a valorização profissional, conjugando-se a formação do profissional	A garantia de alfabetização de todas as crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino até, no máximo, os oito anos de idade;	Obtenção das seguintes médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb Anos iniciais do Ensino Fundamental -5,7 em 2015.	Garantir a autonomia às escolas na escolha dos assuntos - objeto de formação continuada em serviço – desde que partam dos resultados das avaliações externas e das fragilidades de sala de aula.
A efetividade das avaliações externas, garantindo o desempenho previsto para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);	A reformulação da proposta de Formação Continuada e a sua oferta para os profissionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica presentes na Rede Municipal de Ensino;		

Fonte: Elaborado pela autora, por meio de uma síntese de objetivos, metas e estratégias do Plano de Gestão da Educação Municipal (Uberaba-MG), com relação à formação de professoras alfabetizadoras e o alcance de melhorias dos índices educacionais.

É possível notar a centralidade assumida à formação continuada para a solução dos desafios educacionais na Rede Municipal de Ensino e que tal procedimento condiz bastante com as decisões tomadas em nível federal, coadunando num aspecto de parceria para o alcance das metas e objetivos elencados pelas duas esferas.

Como vimos, há um movimento nacional em torno desses princípios e objetivos e a Rede Municipal de Ensino vem se alinhando a estas exigências, elaborando seu planejamento e suas ações para o alcance das metas instituídas em nível federal.

Não podemos considerar tal fato como simples, pois quando se trata de falar a partir do campo da educação e, mais especificamente, sobre as formações de professores (as), há um direcionamento para a procura de soluções definitivas, mostrando certezas e recomendações de como proceder na busca pelo aprendizado dos alunos. Silva (2002), afirma que tal procedimento está particularmente ligado às relações de poder e essas relações regulam condutas, construindo identidades e definindo a forma como são representadas, refletidas, praticadas e estudadas. A partir desse contexto, buscamos

problematizar como os sujeitos docentes são expostos a atividades formativas e como estas influenciam na produção das identidades de professores (as) alfabetizadores (as).

Nos cursos destinados a professores (as), há essa produção de significados, de construção de representações docentes como agentes responsáveis para formação de novos cidadãos, atribuindo-lhes um alto índice de responsabilidade sobre o aprendizado e sobre a formação dos (as) seus (suas) alunos (as), produzindo a percepção de que a docência, para ser eficaz, necessita apenas de esforço, vontade de mudar, experimentar e inovar, ou participar de um pacto nacional.

Assumindo essa perspectiva, discutimos, neste trabalho, como o Programa de Formação de Professores (as) alfabetizadores (as), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, política em questão, na interação com a Rede Municipal de Ensino, propaga significados sociais e culturais que podem compor a identidade docente, tema que discutiremos na próxima seção.

SEÇÃO III

IDENTIDADE: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO E (RE) CONSTITUIÇÃO - POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS

[...] “a identidade de uma pessoa é um fenômeno social que se constrói na relação do indivíduo e sociedade”. Desse modo, as relações interativas exercem funções vitais e condicionais para que a identidade se consolide e se transforme, num movimento dialético.

(Ciampa,1984)

Nosso propósito nessa seção é apreender o conceito de identidade, bem como compreender as possíveis influências da formação continuada de professoras, realizada pelo Pnaic, na constituição das identidades das professoras alfabetizadoras.

Nossas indagações surgiram ao constatar que o Pnaic articula seis princípios fundamentais para o processo de formação docente: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, *a constituição da identidade profissional*, a socialização, o engajamento e a colaboração.

Em todo o material do Programa (Cadernos de Orientações), desde a primeira publicação, consta a indicação de que a formação de professores (as) deve se pautar nesses princípios. Dessa forma elencamos a questão da constituição e (re) constituição da identidade para ser o objeto central de nossa pesquisa, com o objetivo de analisar se houve a reconfiguração das identidades profissionais, por meio da formação continuada.

Para atingir tal finalidade, julgamos importante realizar nessa seção uma revisão bibliográfica, em torno do conceito de identidade, apresentando algumas concepções teóricas sobre identidade e saberes docentes, relacionando-os aos processos de construção e (re) construção de identidades e formação profissional.

Achamos pertinente ressaltar que em nenhum material de orientação e apresentação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic, consta um estudo teórico consistente e aprofundado acerca da temática.

André (1994), relata que a partir do início da década de 1990, o tema “identidade e profissionalização docente” teve **ascensão** no conjunto das teses e dissertações sobre formação de professores, defendidas no Brasil.

Nos resumos das teses e dissertações defendidas no ano de 2003, André (2005), verifica que “identidade” representa 43% dos trabalhos analisados.

Os dados das pesquisas citadas por Marli André, aliados aos estudos empreendidos, nos permitiram inferir que o crescente interesse em estudos sobre identidade nas pesquisas acadêmicas que contemplam formação docente indicam que sua compreensão pode trazer contribuições ao campo da formação continuada de professores (as).

Para tanto, assumimos que para entender a identidade do outro, tivemos que falar um pouco acerca da nossa construção pessoal e profissional, descrita na introdução desta pesquisa.

Analizamos alguns referenciais teóricos, tais como Ciampa (1987, 1998), Dubar (1997), Tardif (2002), Pimenta (2005), Hall (2006, 2011) e Imbernón (2006) para embasar nossa pesquisa.

Segundo os teóricos elencados para esse panorama, o conceito de identidade é complexo, o que a torna difícil de ser compreendida. Talvez isso ocorra porque falar de identidade significa penetrar na subjetividade²⁹ do Eu (Singularidade) e do Outro (coletivo), sendo que, nessa condição relacional, o ser se auto define, situa-se no mundo interior e no exterior, tal como afirma Lane (1992), que verificou em seus estudos que a identidade se constitui ao longo de nossas experiências, na relação com o grupo, na representação de ofícios que assumimos no decurso da vida e que, dessa forma projetamos conflitos da prática cotidiana, fazendo com que as identidades sejam questionadas. Assumimos outras configurações, num processo de construção, de ir e vir, levando a projeção da nossa individualidade, identidade e a consciência de nós mesmos.

Stuart Hall (2006), apresenta o conceito de identidade, nomeando-o como “identidades culturais”, com aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Segundo este autor, há três diferentes concepções de identidade, sendo a primeira delas denominada identidade do sujeito do Iluminismo, que expressa uma visão individualista, na qual prevalece a capacidade de razão e de consciência, que emerge no nascimento e prevalece ao longo de todo seu desenvolvimento, de forma contínua e

²⁹ O que se passa no íntimo das pessoas, como vê, sente, pensa a respeito de algo e que não segue um padrão, pois sofre influências da cultura, educação, religião e experiências vividas.

idêntica. Já a segunda, a identidade do sujeito sociológico, considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que o sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Nessa visão, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo. Por último, apresenta a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais dos quais faz parte, assumindo contornos históricos e não biológicos, aderindo a identidades diversas, em diferentes contextos, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas.

Discorre que frente à multiplicidade de significações, o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas, com caráter de incerteza e deslocamento constante.

Em síntese, para esse autor, identidade, sociedade e cultura não se separam, mas sim dialogam, conforme as mudanças e necessidades culturais, políticas, sociais, biológicas demandadas por cada indivíduo.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2005, p. 109)

O autor conceitua “identificação” como o sentimento de pertencer a um determinado grupo ou grupos, traduzindo a cultura como elemento unificador/identificador, que permite que possamos nos ver dentro de uma família nacional.

Somos expostos a vários tipos de discursos, contextos, culturas, fatos, opiniões alheias (palavras alheias que se tornam nossas próprias palavras) e temos que construir nossa própria maneira de entender, compreender, interpretar os acontecimentos, com senso crítico acerca dos padrões impostos que circulam em nossa sociedade (inclusive

pela mídia). Em função dessa crise gerada pelas mudanças de paradigmas, as pessoas passam, inevitavelmente, por processos de desconstrução de valores, culturas, concepções, crenças e saberes tradicionalmente incorporados, modificando, portanto, o seu ser para agregar novos modos de saber e de construir-se socialmente, ou seja, de ser.

Nos estudos de Ciampa (1984), o autor ao induzir a pergunta: Quem é você? traz consigo uma série de argumentos para descrever a todos nós como personagens de novela, cuja vida e biografia aparecem numa narrativa que contém enredo, cenários e discursos, onde nossos papéis são de autor e ao mesmo tempo de personagem. Afirma, então, que todos nós – eu, você, as pessoas com quem convivemos somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos. O autor revela algumas contradições interessantes na construção das identidades, como o que somos ou que idealizamos. Ciampa (1984, pg. 60):

A trama parece complicar-se, pois é sabido que muitas vezes nos escondemos naquilo que falamos; o autor se oculta por trás da personagem. Mas, da mesma forma como um autor acaba se revelando através de seus personagens, é muito frequente nos revelarmos através daquilo que ocultamos. Somos ocultação e revelação.

O autor reitera a questão social como determinante, ao conceituar diferença e igualdade, como sendo uma primeira definição de identidade. Nesse aspecto vamos nos diferenciando e nos igualando, conforme os vários grupos sociais dos quais fazemos parte: brasileiro, estrangeiro, homem ou mulher. Ciampa (1984, pg. 64):

O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.

O estudo teórico deste autor aborda a identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. A personagem, que para o autor é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença.

Ciampa (1987) relata que nossa identidade social vai se solidificando, nas interações, nas quais utilizamos linguagem, emoções e pensamento. Espera-se que haja uma reflexão crítica frente aos compromissos e ideologias sociais instituídos nesse

processo de “metamorfose” que vamos vivendo e, ao mesmo tempo, nos constituindo e (re) constituindo.

É nesse sentido que Ciampa (1984, p.74) propõe que a identidade é resposta a cada momento, ressaltando que

[...] não é algo pronto, acabado e atemporal como muitos consideram ser, e sim, algo que está em um contínuo processo, em um dar-se constante, em movimento, em desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose.

O autor declara a necessidade de assumirmos o desafio de nos reinventarmos e entendermos identidade como todo o nosso histórico, tudo que nos constitui enquanto pessoa, com todos os papéis que desempenhamos, únicos e ao mesmo tempo coletivos, como seres de relações e interações culturais, além de reconhecermos que o conceito de identidade emana das relações sociais, onde o sujeito define-se, percebe-se no desempenho de seus papéis sociais e como é visto na sociedade. Portanto, falar de cultura torna-se essencial para a discussão, já os autores citados até o momento defendem que as interações e intersecções culturais interferem em nossas identidades.

Veiga Neto (2003 p.6) afirma que: “a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. O conceito de cultura em Freire (2002), perpassa quase toda a sua obra, como campo de produção de significados, em que os sujeitos sociais, por meio de suas experiências humanas coletivamente construídas lutam e resistem na imposição dos seus costumes, hábitos, modos de viver, formas de se relacionar e laços de sociabilidade, para manterem aquilo em que acreditam. Deste modo, na definição de Freire, (FREIRE, 2002, p. 121).

[...] a cultura é vista como resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador, no sentido transcendental de suas relações, sendo assim, uma dimensão humanista da cultura, como aquisição sistemática da experiência humana, uma incorporação por isso crítica e criadora.

A cultura é uma relação social que se transforma e transforma as pessoas, homens e mulheres, que participam desta relação, mesmo tendo experiências de vida diferentes, modos de vida específicos, mas que não deixam de se inteirar com o contexto social mais global. Freire (2002) ressalta que o ser humano é um ser histórico que, por meio do seu

trabalho, vai mudando as faces da sociedade e do mundo, dando-lhes novos contornos e que esse fazer tem na cultura seu referencial.

Dessa forma, após alguns estudos acerca da Identidade, delineamos nossa pesquisa na perspectiva sociológica.

Dubar (1997, p. 104) também destaca a importância do outro, em sua definição de identidade. Para ele, são inseparáveis a identidade para si e identidade para o outro, pois “(...) eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro”. Porém, isso provoca incertezas, pois o Eu constrói e reconstrói sua identidade na impressão que tem sobre o que os outros pensam sobre ele. Mas nunca se terá a certeza de que isso é a realidade.

Também é possível, ao indivíduo, exonerar-se da identificação dada pelo outro, empregando “categorias socialmente disponíveis”, como por exemplo, denominações oficiais, étnicas ou profissionais.

Deste modo, o tipo de homem que se é, ou seja, a identidade para o outro, é chamada, segundo Dubar, de “atos de atribuição”. Ele nomeia “atos de pertença” a identidade para si, isto é, o modelo de homem que se quer ser, mas, somente por meio da atividade com outros, as identificações que o indivíduo aufere justificarão seus motivos e, nessas situações, ele poderá recusar ou aceitar a maneira como é identificado.

A teoria de Dubar tem como ponto mais importante a articulação entre dois processos identitários heterogêneos. O primeiro processo são os “sistemas de ação”, nos quais os indivíduos estão inseridos, pois neles se tornam legítimos as categorias impostas coletivamente que levam a “identidade social virtual”. O segundo processo refere-se à incorporação da identidade pelas próprias pessoas, levando em consideração “as trajetórias sociais”, das quais se constrói a “identidade para si”, ou também chamada de “identidades reais”.

Dessa maneira, a identidade social é balizada pela dualidade, ou seja, da articulação entre a identidade virtual e identidade real, numa configuração identitária estável, mas sempre evolutiva.

Esses dois processos, relacional e biográfico, estarão sempre juntos, mas, em ambos, o indivíduo, como ator, estará presente; é um movimento de ir e vir. Por isso esse movimento precisa ser observado, pois a constituição da identidade está na interação dos dois processos, ou seja, a identidade social é marcada pela dualidade, “do eu” e “do outro”.

Na interação desses processos ocorre a atribuição de papéis pelo outro, a interiorização que é a aceitação e vivência do papel e a incorporação, processo pelo qual esse papel passa a fazer parte da identidade social-profissional do indivíduo. A identidade socialmente construída sofre a ação do tempo e da história, possibilitando a evolução das categorias pertinentes à identificação social e pode sofrer alterações pelas negociações identitárias, quais sejam, identidade para o outro conferida e identidade para si construída; identidade social familiar; e identidade social visada.

Essas categorias podem passar por variações. Os campos escolar e profissional adquiriram grande legalidade, a partir dos anos 1980, porque “trabalho, emprego e formação” são considerados aspectos relacionados às identificações sociais dos próprios indivíduos. Dubar destaca que, a partir do período citado, tornou-se cada vez mais estreita a relação emprego/formação, mas recomenda que as identidades sociais não devem ser restritas a essas duas categorias.

Antes, porém, de acontecer a identificação nas relações profissionais, ou seja, antes da identidade profissional, ou nas escolares, passamos pela primeira identidade adquirida na infância, uma identidade individual, a socialização primária, influenciada principalmente pela família, se aproximando da primeira visão de identidade apresentado por Stuart Hall.

A primeira identidade social é experimentada na escola por meio das categorizações dos outros, que no caso são os colegas e professores. Como explica Dubar (1997, p.113), o processo identitário biográfico, ou seja, o aprendizado que nos leva a sermos quem somos, é marcado pela dualidade

[...] entre a nossa identidade para o outro conferida e a nossa identidade para si construída, mas também entre nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda vida todas as nossas estratégias identitárias.

A socialização primária fornece a estrutura básica do processo de socialização e influencia a formação da socialização secundária”. Dubar (1997) observa que a socialização primária tem como objeto os *saberes de base*³⁰.

³⁰ Os saberes de base referem-se aos primeiros aprendizados durante a infância, como a linguagem, a escrita e as condutas sociais.

A construção da identidade autônoma ocorre quando o indivíduo sai do sistema escolar e se depara com o mercado de trabalho, que é, com certeza, um período de conflitos, pois é construída neste instante a primeira “identidade profissional para si”, que não é definitiva e passará por mudanças originadas pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, ocorre a construção biográfica de uma identidade profissional, num movimento denominado processo identitário relacional.

Portanto, segundo Dubar (1997), a articulação dos dois processos identitários – o biográfico e o relacional constroem sua identidade social, a partir das categorias herdadas das gerações anteriores e também por meio das estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços das instituições em que as pessoas vivem e passam suas trajetórias sociais.

Esta pesquisa instiga a compreensão acerca de quais aspectos foram pontos mais marcantes na (re) configuração na constituição das identidades profissionais das professoras alfabetizadoras, por meio da formação continuada oferecida pelo Pnaic, bem como quais saberes profissionais foram mais agregados à profissão docente.

Trata-se de identificar os processos de (re) configuração da identidade profissional nos percursos de socialização secundária, o que para Dubar (2005, p. 122) significa investigar, identificar e analisar os saberes especializados ou profissionais que “[...] são definidos e construídos como referência a um campo especializado de atividades”.

Essa assimilação de valores, durante a socialização, caracteriza o indivíduo e o grupo a que pertence, produzindo o que é chamado de *habitus*, que se configura como produto da socialização e se faz presente no processo de interiorização, socialização primária e secundária, sendo determinante para a percepção do “eu-biográfico”, a reflexão do indivíduo sobre si mesmo, e o “eu-social”, a reflexão do indivíduo tendo como base as relações sociais. O *habitus* também pode ser compreendido num âmbito em que a *trajetória social* de uma pessoa pode ser integrada por diferentes valores. Enfim, compreende-se *habitus* como um conjunto de valores que um sujeito obtém durante sua trajetória social, perpassando por questões pessoais e profissionais, em que a cultura tem um papel importante na constituição da identidade. Os exemplos, portanto, sugerem as incertezas na teoria do *habitus*, em que “[...] pode-se também fazer do *habitus* não o produto de uma condição social de origem, mas o produto de uma **trajetória social** definida através de várias gerações [...]” (DUBAR, 1997, p.68).

O início da socialização pode-se denominar um processo de interiorização, quando o indivíduo começa a fazer parte do mundo que o rodeia. Desse modo, podemos

dizer que a interiorização se refere à “(...) apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que dessa maneira torna-se subjetivamente significativo para mim” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.174).

A aquisição de valores, significados e princípios revela o processo de interiorização, quando o indivíduo descobre-se membro da sociedade, introduzido a um mundo objetivo de uma sociedade, conforme Berger e Luckmann (2003).

A socialização para Dubar é um processo de identificação, de pertencimento, de relações e de construção de Identidade. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso. Nos constituímos como seres sociais por meio das experiências, vivências pessoais e profissionais, em diferentes momentos, como socialização primária e secundária, que é qualquer “processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. ” (2009, p. 175). É no processo de entrada na profissão, no início da carreira, que acontece a socialização secundária, ou seja, a aquisição de competências e a inserção do indivíduo em um ambiente social específico.

A socialização secundária merece atenção, segundo Dubar (1997), pois ela não é uma simples reprodução da socialização primária. O autor revela que esse momento trata da incorporação de saberes especializados, denominando-os como saberes profissionais.

Os saberes profissionais compreendem um universo simbólico que manifesta uma concepção de mundo. Ao contrário dos saberes da socialização primária, os saberes profissionais são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividade (DUBAR, 2005). Os saberes ligados ao trabalho, segundo Tardif e Raymond, “[...] são construídos progressivamente durante um período de aprendizagem que varia de acordo com cada ocupação, exigindo conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas. ” (2000, p. 211).

A construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionada à socialização. Este processo é constituído no momento em que os saberes, os valores, as práticas e os discursos profissionais, desencadeados no exercício de uma ocupação, modelam a identidade profissional dos indivíduos. A socialização é concebida como uma iniciação na cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo, ou seja, o surgimento de uma nova identidade. Esse processo não ocorre

de forma linear e passiva, uma vez que considera a história, as expectativas e os projetos profissionais de cada um. (DUBAR, 2005).

Dubar (2005), prefere falar em formações identitárias, pois entende como subjetivas e variáveis, mudam de indivíduo para indivíduo, assumindo que constituímos nossa identidade em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem de nós) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas.

O ato de atribuição corresponde à identidade para o outro e o ato de pertença indica a identidade para si.

O autor concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o entrelaçamento dos processos relacionais (o sujeito analisado pelo outro, dentro das instituições, dos diversos contextos sociais que estão inseridos, às atribuições que o indivíduo recebe, os reconhecimentos e não reconhecimentos– identidade para outro -quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui) e dos processos biográficos (tudo aquilo de concreto, objetivo que o indivíduo vivencia durante a sua trajetória pessoal e profissional, ele tem uma forma subjetiva de interpretar esses acontecimentos em decorrência de suas experiências, história, hábitos, identidade para si - o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser). Para este autor, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois nos reconhecemos pelo olhar do outro e isso ocorre dentro do processo de socialização.

Dubar tem seu trabalho muito bem elaborado pelo seu rigor metodológico e ao mesmo tempo pelas subjetividades, características da condição humana. Para ele, a formação das identidades profissionais sofre constantes alterações ao longo da carreira de todos os trabalhadores, sendo que os fatores que os influenciam durante o processo de socialização e de construção de suas identidades profissionais podem variar desde a sua formação acadêmica, até as questões afetivas desenvolvidas no ambiente de trabalho, na família ou nos aspectos de sua ocupação profissional.

Dessa maneira, podemos aplicar os estudos de Dubar (2005) à profissão docente, pois esta não se dá isoladamente e tampouco se desenvolve longe das subjetividades do cotidiano profissional, pessoal, social, familiar, político e cultural em que se encontram os professores.

A partir da ideia da forma relacional para si, temos a configuração da produção de discursos no espaço de formação continuada estudado nesse trabalho. O engajamento num projeto e a identificação com a associação de pares, pois cada professor, tem um

movimento identitário próprio, já chega na instituição de ensino, com uma identidade constituída no âmbito social e vai entrar nas relações desse contexto profissional. Todas as escolas têm uma cultura, um contexto próprio, uma comunidade cultural de formas relacionais e, dessa forma, a identidade desse professor vai se constituir novamente neste local.

Para Dubar (2005) a identidade é compreendida como

[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (2005 p. 136).

Para o autor, a identidade é o resultado de uma dupla operação: diferenciação e generalização. A diferenciação é o ato de definir-se como diferente, “o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença” (2009, p. 13), e generalização, que possibilita ao indivíduo identificar-se com aspectos comuns de dado grupo, criando, assim, a sensação de pertencimento comum, o que fica muito próximo aos dizeres de Hall, quando define a “identificação” como sentimento de pertença a um determinado grupo ou grupos, tendo a cultura permeando esses processos. Ciampa também coaduna com essa ideia quando diz que nossa identidade social vai se solidificando, nas interações.

Dubar ainda postula que não existe identidade sem alteridade, ou seja, o indivíduo se constitui a partir do olhar do outro, em um determinado tempo e contexto. A identidade se constitui pela negociação que o indivíduo vai fazer com as atribuições sociais, em um movimento dialético. Por meio das suas experiências com o outro e com o seu contexto social, profissional e familiar, ele se modifica e, conseqüentemente, a sua identidade é também modificada.

O autor afirma que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104). Essa afirmação o aproxima de Ciampa (1987), quando diz que a identidade é uma metamorfose.

Acerca da Identidade, precisamos observar os diversos momentos de socialização, sendo eles de desconstrução e reconstrução, da trajetória pessoal do sujeito, com fatos marcantes bem como situações profissionais, pois a identidade social é dinâmica e está sujeita a constantes mudanças que refletem o contexto social, político e econômico, conforme explicita Dubar (1997).

Bernadete Gatti afirma que

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa (...). Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado. Fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada. (GATTI, 1996, p. 88)

De acordo com a autora, as identidades pessoais, sociais e profissionais devem ser vistas de maneira unificada, posto que o indivíduo não é fragmentado em sua constituição por meio das relações dialógicas de que é sujeito durante toda a sua vida. Conforme anteriormente citado por Hall (2005), o ser é constituído por uma identidade sem costuras, sem partições e reconhecemos que o conceito de identidade sofre de certa dispersão semântica, permanecendo como desafio a todos os campos de conhecimento que se propõem a investigá-lo.

Apesar dos autores serem de linhas diferentes, podemos inferir que no que se refere ao conceito de identidade, não há uma definição única. É possível identificar que esses autores se referem a um indivíduo que busca a sua singularidade dentro das relações, em um determinado contexto social.

Para Marcelo Garcia (2009, p.20) a identidade profissional “não é algo dado ou que se possui. Ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida.” A identidade docente é uma construção que se constitui durante toda trajetória de vida dos docentes. Portanto, não podemos pensar na constituição da identidade do (a) professor (a) como algo pronto e acabado. O autor explica que “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante na escola, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. ”

Diante disso, percebe-se, pela explanação do autor, que a identidade docente se dá pela interação social, profissional, e pelas experiências individuais e coletivas. Assim, a construção da identidade do (a) professor (a) está totalmente entrelaçada com a história de vida, experiências, conhecimentos e saberes adquiridos na trajetória da sua carreira profissional. Ainda podemos destacar a afirmação de que “a identidade se constrói e se transmite” (Garcia 2009, p.11).

Tomamos como referência, na perspectiva sociológica teórica, os conceitos de socialização e identidade profissional docente, alicerçados em Dubar (1997) e Tardif e Raymond (2000).

Investigando os saberes dos professores, Tardif(2000) e Tardif e Raymond (2000), trazem contribuições específicas para a compreensão do processo de constituição da identidade docente. Para esses autores:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer da carreira no magistério. (TARDIF, 2000, p. 239)

Diante disso, procuramos observar nos documentos referência do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as estratégias utilizadas na formação continuada que privilegiassem a interação, as experiências coletivas e dialogadas. Vimos que enquanto princípio do Pacto, *a socialização* foi muito trabalhada nos encontros de formação, pois tinham como objetivo proporcionar momentos de trocas dos saberes em que os professores recém-formados e os mais experientes relatassem suas experiências sobre sua trajetória enquanto estudantes, desde o Ensino Fundamental, até a graduação, além dos relatos de suas práticas pedagógicas.

A partir desse momento, fazemos um entrelaçamento entre a constituição da **identidade** e os **saberes docentes**, na formação continuada, cabendo ressaltar que as experiências e interações e as histórias pessoais dos sujeitos são elementos indissolúveis da construção da identidade profissional. Sabemos que a formação continuada necessita perceber os professores como protagonistas da atividade educativa, oportunizando momentos de reflexão para a prática. Nesse sentido, as oportunidades oferecidas aos (as) professores (as) devem proporcionar conhecimentos, bem como o acesso aos novos e diferentes saberes que, de alguma forma, passam a complementar os já adquiridos anteriormente, na trajetória da experiência docente.

Para início de reflexão podemos nos perguntar: quem é o professor?

Nias (1991) enfatiza que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. Por isso, em nossos estudos, temos primado pela concepção de identidades, pois assumimos vários papéis, dependendo do lugar/ espaço que ocupamos. Segundo

Sacristán (1999, pg. 65), é aquele profissional que desenvolve o seu trabalho a partir do seu conhecimento técnico, teórico, interpessoal, didático e, em outras palavras, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor. Esta se constitui numa profissão que se desenvolve, e não se faz sozinha, mas num contexto cultural na qual somos atravessados, levando em consideração nossas histórias de vida, nossa visão de mundo, nossas interpretações e significados.

Para Larrosa (2002), as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas. Na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política.

Conforme ressalta Garcia (1991), no contexto social e econômico atual, o desenvolvimento profissional docente é condição de extrema importância para atender às demandas da sociedade, sendo um processo decorrente de uma condição de ser professor (a), de uma profissão que busca a promoção do ensino e a mediação da aprendizagem. Tratamos o desenvolvimento profissional como um fenômeno processual que envolve a formação continuada e que abrange aspectos individuais e coletivos, na constituição, configuração e (re) configuração da identidade docente.

A formação do professor é um processo contínuo, como defende Nóvoa (1993), constituído por fases que se entrelaçam na carreira e na vida social dos professores, em ritmos diferenciados, influenciados pelo desenvolvimento e crescimento da própria escola em que atuam, em seu contexto e realidade de atuação, a partir das experiências significativas na docência, junto com seus pares, na segurança metodológica e acadêmica curricular, nos saberes próprios apreendidos no exercício do magistério, que propiciam a integração teoria e prática e lhes conferem a capacidade de refletir na ação sobre a ação. Na prática ainda se percebe os modelos de professores que temos em nossas lembranças, que influenciam o trabalho de muitos docentes, mais até do que toda a teoria estudada em cursos de graduação. Qualquer inovação da postura prática advém da pessoa do professor, que só aceita as mudanças se perceber resultados de suas experimentações. É de suma importância proporcionar momentos de interação. Nóvoa (2009), em seu livro “Imagens do futuro presente”, até fala do “termo residência” com o intuito de exemplificar o quanto

é importante estar em contato com as pessoas, com os pares e debater, na prática, a própria prática.

Nos ateremos, em nosso trabalho, na premissa de que as experiências do dia a dia, sustentadas por saberes específicos e pedagógicos, podem desencadear reflexões que fortalecerão a identidade profissional.

Autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Garcia (2009) vêm discutindo o conceito de desenvolvimento profissional docente, como substituição ao de formação inicial e continuada, porque sugere evolução e continuidade, que, a nosso entender, supera a formação inicial e formação contínua dos professores por agregar crenças e experiências vividas como aluno, por exemplo. Para bem definirmos o conceito, recorreremos novamente a Marcelo Garcia (2009, p.7), que enfatiza o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento, por se tratar de um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento. O autor ainda ressalta que nesses processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção às representações e crenças dos docentes, que afetam sua aprendizagem, podendo facilitar ou dificultar as mudanças do professor perante seu próprio desenvolvimento. A profissão docente é constituída por diferentes saberes, que vão além do conhecimento específico da área de atuação do professor (a). Nos dias atuais, para o enfrentamento das tensões externas e internas à escola, faz-se necessária a apropriação de novos saberes capazes de construir e reconstruir sua identidade profissional e, porque não nos referirmos às suas identidades (pessoal, social, etc)?

Maurice Tardif (2002), tem sua área de concentração de produção fortemente voltada para os saberes docentes. Mas, ao mencionar a ideia de identidade docente afirma ser “impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento pessoal.” (p. 107).

Nesse sentido, o autor reitera que os conhecimentos dos professores evoluem ao longo da profissão. Essa evolução é consequência de bases teóricas e práticas, fruto da experiência, da auto formação, mas também da formação continuada. É nessa última que esses conhecimentos e essa experiência podem ser confrontados, organizados e adaptados a novas situações de trabalho e de ensino. Várias pesquisas têm surgido no meio

educacional acerca dos diferentes saberes dos professores que compõem sua identidade profissional.

De acordo com Tardif (2013, p. 37), os saberes docentes

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da 'escola nova'. Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas a formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

O autor ainda evidencia, em suas pesquisas empíricas, que os saberes docentes possuem características específicas e grande parte vem de suas próprias histórias de vida e escolar, mesmo antes de iniciarem na profissão docente, quando ainda eram alunos que observavam seus professores. Os saberes dos professores são temporais, porque se tem a certeza que é com a prática de sala de aula e com as rotinas de trabalho dos primeiros anos na escola que o professor adquire a bagagem necessária à profissão. A maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.

Para Tardif (2013), **os saberes docentes** são plurais e heterogêneos porque advêm de várias fontes como da história de vida, da formação básica, da formação inicial e continuada, dos programas educacionais, dos livros didáticos e dos programas escolares. No que concerne os **saberes experienciais**, segundo Tardif (2002), eles não se encontram nas teorias, mas em consonância com os saberes práticos, a partir do momento que um docente entra para atuar na sala de aula e percebe quais os melhores caminhos para ensinar. A importância de se considerar os saberes experienciais, durante a prática profissional, contribui com a formação de professores, tecendo uma relação entre a teoria e a prática.

Pimenta (2005), reforça a importância de se criar medidas para que haja uma aproximação maior entre universidade e escola, visto que, somente com essa relação entre teoria e prática, de forma mais significativas, e compreendidas em um contexto real, serão sustentados os saberes dos professores carregam as marcas do humano. Professor é um profissional que trabalha com seres humanos e, assim como ele, o aluno carrega consigo as marcas construídas dentro de uma coletividade, de uma cultura. Em nosso trabalho optamos por abordar e refletir sobre os saberes, enquanto constructos da identidade do

professor que perpassa a vida acadêmica, incorporando, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, consideramos os professores como profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de suas práticas, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional.

Tardif (2013, p. 266-267) pondera que para “trabalhar com o humano é necessário que o professor tenha disposição para conhecê-lo. ”. Essa disposição para conhecer o aluno não é coisa que se aprende num curso de formação, mas é aprendida e aperfeiçoada ao longo da profissão docente, por meio da experiência, onde se aprende a lidar com as individualidades, com as formas de aprender e se relacionar com seus alunos. Para Larrosa (2002), o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. A experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece. Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não vivenciam a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular, e, de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Tomamos como base os estudos dos diferentes tipos de saberes docentes nas concepções de Tardif (2013) e Pimenta (2005).

Tardif (2013) divide esses saberes como da **experiência, disciplinares, curriculares e da formação pedagógica**. Os **saberes da experiência** resultam do exercício da atividade profissional do professor, das suas vivências em sala de aula e na escola com os alunos e colegas. Eles orientam as atividades educativas e se apresentam na dinâmica da sala de aula, nas técnicas utilizadas em seu dia a dia, ao ministrar suas aulas. O saber da experiência “É aquele construído no exercício da prática cotidiana da profissão, fundado no trabalho e no conhecimento do meio, envolvendo os saberes específicos da docência e sendo validado pela própria ação”, por meio da reflexão sobre a ação. Refletir sobre a ação permite ao professor tomar consciência do trabalho realizado, visualizar os saberes que domina e que não domina, que merecem atenção especial para a atuação profissional, pensar sobre eles e compreender o processo ensino e aprendizagem. Os **saberes disciplinares** são os acumulados pela humanidade ao longo da história, reproduzidos pela comunidade científica e aprendidos na universidade através dos anos de formação inicial. Esses saberes são identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento como as ciências humanas, ciências biológicas, matemática e linguagens. São os que se encontram integrados nas universidades, nas

faculdades e em cursos de formação, em forma de disciplinas, na conceituação e metodologias tratadas na universidade. **Os saberes curriculares** se apresentam na forma como o professor trabalha, como traça os objetivos que almeja alcançar e os métodos que utiliza para abordar o conteúdo ou atividade a ser realizada em sala de aula. Eles correspondem aos discursos, aos objetivos e aos métodos definidos e selecionados que farão parte do programa escolar e que, muitas vezes, são organizados por um grupo de profissionais distantes da realidade da escola e aplicados pelos professores, pois toda instituição escolar possui um programa pré-estabelecido a ser seguido que tem por objetivo a formação do aluno.

Para Tardif (2013, p. 38), os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. **Os saberes da formação pedagógica** são aqueles peculiares à formação docente. Para Tardif (2013, p. 36), eles compõem “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. É construído pela comunidade de pesquisadores da educação e se legitima dentro das escolas, por meio da formação inicial e continuada dos professores. A reunião desses saberes experienciais, disciplinares, curriculares e da formação pedagógica, incorporados à prática docente pode e deve ser tomada como base para os encontros de formação continuada, pois esses saberes da experiência dos professores, tão importantes quanto os saberes dos especialistas, podem contribuir com outros profissionais para que não sejam levados a ações que respondem às necessidades pertinentes ao momento político e social simplesmente.

Gatti (2012), ressalta que a maioria das pesquisas sobre a formação de professores e os seus saberes docentes surgem com grande impacto intelectual de outros países e que a maioria desses autores e pesquisadores utilizam uma abordagem teórico-metodológica que privilegia a análise de trajetórias, relatos de histórias de vida, narrativas. Por outro lado, afirma Nóvoa (1995) que esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Considerando que tanto a sociedade, quanto a escola, como os professores mudaram, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, de políticas públicas que assumiram compromissos com órgãos internacionais, que passam a considerar o professor como um

profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática. No confronto com as condições da profissão, questões como a identidade profissional docente devem ser aprofundadas com vistas a uma formação que realmente facilite a docência e os desafios da contemporaneidade. Uma identidade profissional se constrói, a partir das significações sociais, principalmente da profissão, das mudanças constantes e das revisões das tradições, das crenças e da reafirmação ou não das práticas, a partir do momento em que se tornam e permanecem significativas ou da reconstrução a partir de novas teorias, a partir de seus valores, sua história de vida, suas experiências.

Ainda conceituando os saberes da docência, abordada por Pimenta (2005), percebemos o diálogo com os estudos de Carlos Marcelo, (1992, p. 55) que exemplifica a formação compreendida como um processo ao longo da vida profissional, que trata dos desafios que surgem nas diferentes fases da vida e está relacionada com desenvolvimento profissional, um processo que implica na superação da “justaposição entre formação inicial e continuada

A autora caracteriza os saberes em: **experiência, os saberes da docência e o conhecimento e os saberes da docência e os saberes pedagógicos**. Os **saberes da experiência** são aqueles que os professores produzem em seu cotidiano, num processo de reflexão-ação, mediada por outros, como por exemplo: colegas de trabalho, textos feitos por outros educadores, na formação de professores, no processo de reflexão da própria prática e do desenvolvimento de pesquisa da prática. **Os saberes da docência e o conhecimento** não se reduzem a informações, mas sim como lidar com elas, tratando-as e contextualizando-as com inteligência, consciência e sabedoria, envolvendo reflexão, que é a capacidade de criar novas formas de existência e humanização, além de propiciar novas formas de produção de conhecimento, que pode se associar ao poder de produção material, social e existencial. A partir daí a educação pode também preparar para os conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como as habilidades para analisá-los, compará-los e contextualizá-los.

Os saberes da docência e os saberes pedagógicos, necessitam de permanente reinvenção a partir da prática social de ensinar. Os saberes se constituem ao ensinar, no fazer diário, no confronto de suas práticas e suas constantes reelaborações e são compreendidos como conhecimentos plurais e heterogêneos, um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação/formação do sujeito para um tipo de atividade profissional. A autora ainda inclui os saberes experienciais, os saberes acadêmicos, os saberes profissionais, os

saberes curriculares, os saberes disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização e produtos das culturas docentes. **Os saberes pedagógicos** se encontram na ação, no confronto de práticas, que se confrontam e se reelaboram, e são necessários para ensinar, pois não bastam os saberes da experiência e da docência. Historicamente este saber tem sido trabalhado isoladamente, com foco em técnicas para ensinar, que, com o passar do tempo foram se ampliando, com o foco nos saberes científicos. A renovação de métodos e de sistemáticas de organização (como funcionamento e novas lógicas de organização curricular), tais como os ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridade, trouxe a tônica o apontamento para a superação da tradicional superação dos saberes. Tal superação só pode ter êxito se acompanhada de formação contínua. A formação para o professor precisa ser entendida como um continuum, uma auto formação, um processo de constante reelaboração de saberes iniciais em práticas, em experiências que cotidianamente são reelaboradas e repensadas (PIMENTA, 2005).

Dessa forma, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvendo a autonomia, valorizando a reflexão na ação e sobre a ação, privilegiando as interações, além de enfatizar a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional, sendo protagonistas, inclusive na implementação de políticas públicas educacionais, desempenhando um papel importante na construção da profissionalidade docente, na cultura profissional dentro das instituições de ensino, espaço em que desempenham sua profissão, trabalham com outras pessoas e podem influenciar positivamente devido ao seu importante papel social. É necessário compreender ainda, que a docência é assumida de diferentes maneiras, por cada sujeito, conforme sua trajetória de vida, sua realidade, suas experiências, ou seja, seu modo de agir, de pensar a profissão docente tem relação com as experiências vivenciadas, sejam na área afetiva, social, cultural, acadêmica, entre outras.

Tardif (2002, p.265), afirma que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Todos esses fatores levam os (as) professores (as) a analisarem e repensarem suas práticas e, nessa reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente e a constituição das identidades, será importante revisitar alguns aspectos dos saberes que levam à identidade dos (as) professores (as).

Pimenta (2005) afirma que para haver a construção da identidade profissional, faz-se necessária uma revisão constante dos significados sociais da profissão, o que

acontece na convivência, na própria profissão. Concordamos plenamente, pois a cada prática em sala de aula, procuramos pessoas para validar nossas ações e, assim, organizarmos redes colaborativas e de convívio. Tardif (2012) realizou estudos acerca dos saberes docentes e formação profissional, afirmando que o preparo didático ou apenas o domínio do conteúdo não é suficiente para que o processo de ensino e aprendizagem seja satisfatório, porque não é só estudando uma determinada disciplina que se aprende a ensiná-la, é necessário o trato pedagógico, a experiência, a vivência. Acreditamos que isso se aplica a todas as profissões, mas para a docência as relações sociais são muito importantes, por lidarem com diversidades e adversidades. A identidade não é um dado imutável, nem externo, mas um processo de construção, de um sujeito historicamente situado e a profissão docente emerge de um contexto de várias necessidades impostas pela sociedade, com muita dinamicidade, pois apontam para a profissão docente como prática social, adquirindo, portanto, necessidades de respostas às novas demandas e de leituras de realidades que possam mudá-las.

Para Paulo Freire o ser humano é um ser em construção, ou seja, inacabado. Esta incompletude lhe permite construir e desconstruir sua própria história e, ao mesmo tempo, trilhar caminhos diferenciados em busca de seu próprio aprimoramento. Na educação, na contemporaneidade, percebe-se o crescimento quantitativo dos sistemas, das propostas educacionais, dos Programas de Formação e o não acompanhamento do processo formativo. Percebemos ênfase na importância de se definir “uma nova identidade profissional do professor”, mas isso não possibilita seu protagonismo (nos processos de construção das propostas. Tal postura não tem reflexo para os processos de autonomia e de afirmação de identidade docente.

Discutimos, neste trabalho, como o Programa de Formação de Professores (as) alfabetizadores (as), o Pnaic, política educacional em questão, expressa significados sociais e culturais que podem compor a identidade docente. Assim, nos posicionamos a questionar o papel e a responsabilidade atribuídos às professoras, na formação de identidades, para formar opiniões e direcionar práticas pedagógicas, além de compreendermos em que medida a formação do Pnaic pode ter influenciado em suas identidades. Nessa perspectiva, buscamos compreender como a política em questão pode ter expressado significados sociais e culturais e possíveis influências na composição da identidade docente das alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG.

Destacamos que a pesquisa não tem seu foco no posicionamento a favor ou contra o Programa de formação, mas, sim, em problematizar as questões referentes à formação

de professores e constituição de identidades das participantes da formação destinada e específica para os (as) alfabetizadores (as), pois as culturas, ao darem sentido às coisas e aos acontecimentos em um processo contínuo de significação e representação, também produzem identidades. Deste modo, reforçamos o interesse pela realização desse estudo para a compreensão de como os professores constroem e reconstróem sua identidade, considerando a formação do Pnaic, nos últimos cinco anos.

Assim como os (as) demais professores (as), o (a) professor (a) alfabetizador (a), ao longo da carreira docente, constrói e reconstrói saberes na prática de sala de aula. Cada vez mais as pesquisas indicam que os saberes docentes precisam ser reunidos, registrados e compartilhados pelos professores, bem como teorizados, para contribuir no campo da educação, pois norteariam as práticas educativas desses professores para afirmá-los e valorizá-los, fazendo com que a formação seja conectada com sua prática profissional e com seus saberes.

Nunes afirma:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (2001, p. 30)

Assim considera-se a prática profissional como uma instância importante de construção de competências e saberes docentes. O professor é considerado um mobilizador de saberes, que em sua trajetória profissional “constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade de utilização destes, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p.27). Imbernón (2010) também considera a necessidade de trazer a prática dos professores para a formação continuada. Para o autor, a formação deve partir das necessidades reais dos professores, o que implica a participação destes profissionais nas tomadas de decisões, o que chama de formação das situações problemáticas, que considera a participação dos indivíduos.

3.1 - Os programas de formação continuada em larga escala e os saberes dos professores - algumas reflexões

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa recupera o conceito de alfabetização numa perspectiva de **Letramento**, embasado por Magda Soares (2004), no Caderno 1 da Unidade 1, sem desconsiderar o que as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) apresentaram à alfabetização das crianças. O material destaca alguns equívocos de que o convívio intenso com o material escrito, mediado pelo professor, seria necessário para a apropriação do sistema linguístico e a relação entre os sons e os símbolos gráficos não necessitam ser trabalhados. O conceito letramento é discutido amplamente no material impresso do Programa e analisa-se, nos documentos oficiais, o seu conceito.

De acordo com o Caderno ano 1, Unidade 3, do Pnaic, concebe-se letramento como

[...] o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula (BRASIL, 2012f, p. 7).

Essa apropriação Sistema de Escrita Alfabética - SEA, levaria a criança a tornar-se alfabetizada ao relacionar as letras do alfabeto, ou grupos de letras, ao seu valor sonoro, sendo capaz de ler e escrever palavras e textos, atingindo a habilidade de ler e escrever textos de diferentes gêneros, dentro de um contexto social, com autonomia. Diferente de um soletrador, ela vê o todo da palavra e lhe atribui sentido no texto (BRASIL, 2012-pegar referência). Em termos de política de formação de professores, pode-se afirmar que o Pnaic é uma continuidade do Programa anterior, o Pró-Letramento, por terem, ambas as propostas, um modelo de formação continuada que congrega a formação de formadores, de tutores (Pró-Letramento) e orientadores de estudos (Pnaic), bem como de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) e professores alfabetizadores do Ciclo de alfabetização.

Em se tratando de política educacional, por si só já é um indicativo positivo, visto que em muitos casos a descontinuidade desprivilegia a conquista de resultados satisfatórios. No que diz respeito à mobilização dos saberes docentes, os professores

alfabetizadores, ao longo de sua profissão, constroem saberes docentes que inevitavelmente trazem para as formações continuadas. É durante as formações do Pacto que eles necessitam compreender que esses saberes constituídos no universo docente podem e devem ser debatidos com os colegas, melhorados, confirmados ou mesmo reconstruídos (BRASIL, 2012). Segundo o documento “A formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, os professores alfabetizadores são possuidores de saberes que estão imbricados por diferentes trajetórias profissionais e diferentes acessos nas suas constituições (BRASIL, 2012). Esse documento também sustenta que os saberes profissionais se modificam ao longo da carreira docente. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que para que os encontros de formação alcancem os objetivos, é necessário trazer à tona o estudo e a reflexão e as pesquisas recentes, de modo que o professor associe seus conhecimentos e a sua prática cotidiana para adaptar-se, conforme suas convicções e a sua realidade (BRASIL, 2012). A constituição da identidade profissional, segundo o documento em análise (BRASIL, 2012), considera que historicamente a profissão de professor é desvalorizada econômica e socialmente, que ele é um ser com emoções, vivências e experiências que necessitam ser resgatadas nos encontros de formação, e isso se constitui num dos princípios do Pacto. Nesse sentido, “relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas” (BRASIL, 2012, p. 16). No caderno de apresentação do Pnaic “Formação de professores” (BRASIL, 2012), o tempo de aprender e o de trabalhar não devem ser vistos como momentos isolados um do outro. O aperfeiçoamento de aprendizagens, e de formação docente, contribui para mobilizar a formação de outros professores, num propósito de formação em rede.

A concepção de **formação continuada**, presente nos Cadernos do Pnaic, pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis, que é uma prática social. Porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica. Como percebemos, os estudos realizados no Pnaic procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização, que repercutem no redimensionamento da prática pedagógica, a partir das reflexões realizadas nos cadernos (BRASIL, 2015).

No caderno de apresentação, Pnaic 2015, há a argumentação de que o desenvolvimento profissional decorre da mobilização de conhecimentos, enquanto

estratégia para a formação docente, no intuito de buscar compreender e transformar a realidade complexa, desafiadora e multifacetada que se apresenta atualmente.

Essa realidade complexa exige dos professores um perfil que solucione e resolva os impasses do cotidiano escolar, tomando como “*modelo de identidade um professor comprometido com a transformação da realidade social*”. (Brasil, 2015, pg.54). Neste documento está a afirmação de que é a partir das experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica, e da mobilização de conhecimentos, que o professor constrói sua identidade. A prática pedagógica é permeada por diversos fatores que devem ser levados em conta no ato reflexivo, entre eles a necessidade de considerar a heterogeneidade da sala de aula e os níveis de aprendizagem dos alunos, o que exige diferenciadas atividades pedagógicas.

No Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), há a afirmação de que o repensar sobre a prática leva os professores a reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade³¹.

O referido documento toma como referência a identidade profissional do professor, a partir da constituição e mobilização de conhecimentos necessários para sua atuação no cotidiano escolar e considera a formação continuada como oportunidade para que esta se concretize, “pois, seu trabalho é de natureza intelectual e não técnica, é de humanização e de produção de conhecimento” (BRASIL, 2015, pg. 55). O documento cita, ainda, que “a formação profissional do professor vai se constituindo na medida em que mobiliza os seus conhecimentos, tecendo uma relação entre a teoria e a prática”.

A ideia central do Programa, para a constituição da identidade profissional³², é que as atividades propostas na formação possam suscitar mudanças na prática pedagógica

³¹ Profissionalidade tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. Constituída por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional, se refere a uma construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão. ANDRÉ, 2013; TARDIF, 2002; RAYMOND; TARDIF, 2000 SACRISTÁN, 1995, DUBAR, 1997.

³² Identidade Profissional segundo Carlos Marcelo (2009) se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais.

Dubar (2006) define como maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego. Esse percurso de construção de identidade profissional vai se efetivando, segundo Dubar (2005), através de uma dupla transação (biográfica e relacional).

e, conseqüentemente, possibilitar a melhoria da aula ministrada, desta forma para discutir a teoria e consolidá-la.

Por essa razão, em nossa pesquisa adotaremos a entrevista com as professoras cursistas do município de Uberaba que exercem a docência em escolas municipais. Será observada a relação entre a implantação do Programa, a formação e as interferências nas identidades docentes das alfabetizadoras do município e para a prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, agora com duração de nove anos.

O objetivo primeiro do programa foi dar suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental para elevar a qualidade do ensino nas disciplinas acima citadas e, por isso, em nosso ponto de vista, aconteceu de forma fragmentada. Como profissional do Departamento de Formação Profissional, acompanhei frequentes alterações na agenda e longas pausas que descontinuaram o processo, prolongando sua duração. Esse fato ocasionou a insatisfação e desinteresse das professoras cursistas, fato que também presenciamos.

O estudo de Rommy Salomão (2014), **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao Pnaic**, destaca a ausência dos professores na descrição das políticas públicas de formação desses profissionais e a restrição dos objetivos do Pacto em detrimento das avaliações em larga escala, bem como a fragmentação das ações voltadas à formação dos profissionais da educação, que se constitui nos limites da formação continuada. Como relatamos anteriormente, algumas semelhanças são encontradas entre os trabalhos citados e a pesquisa que desenvolveremos, pois os caminhos a serem percorridos são a leitura dos documentos, dos materiais de estudos e as entrevistas semiestruturadas com professoras, como um ponto convergente.

No entanto, enquanto as pesquisas analisadas procuram reunir dados para verificar a forma como os programas foram implantados e uma possível mudança na prática dos professores e na melhoria da qualidade do trabalho realizado por eles e do desempenho em avaliações em larga escala, buscamos analisar, visualizar se as identidades das professoras podem ou não ter tido alterações, entender se houve ou não crise identitária, tão retratada na pós-modernidade. Enfim, procuramos compreender se as identidades foram influenciadas pela formação continuada do Pnaic(global), gerenciada pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba (local).

SEÇÃO IV

DELINEAMENTO DA PESQUISA: CONTEXTO E PERCURSO

Esta pesquisa apresenta como objetivo principal apreender como se (re) configuram os processos identitários, das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, na formação continuada de professores do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic.

Para entender o caminho traçado no decorrer da pesquisa, nesta seção apresentamos a metodologia utilizada para a realização do trabalho, bem como o contexto social onde foi realizada, as características das participantes, os instrumentos para análise e os dados levantados. O campo empírico da pesquisa foi baseado nas professoras alfabetizadoras, de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Uberaba, Minas Gerais.

4.1 Caracterização do *locus* da pesquisa: O Pnaic no município de Uberaba – MG e a Rede Municipal de Ensino

Nesta parte do texto nos propomos a analisar a constituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Uberaba-MG, especialmente na formação de professores (as) alfabetizadores (as), na formação continuada da Rede Municipal de Ensino. Para tanto destacamos a cidade de Uberaba e a Rede Municipal de Ensino, *locus* de nossa pesquisa. A cidade de Uberaba localiza-se na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais, com uma população 325.279 habitantes (estimada em 2016) e área da unidade territorial em 2015/ (km²) de 4.523,957. A densidade demográfica em 2010 foi de 65,43 hab/km² (Fonte www.uberaba.mg.gov.br. Acesso em: jun. 2017).

FIGURA 3 – Mapa do Triângulo Mineiro, situando Uberaba-MG



Fonte: Uberaba (MG). Prefeitura. 2014. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br>. Acesso em: jun. 2017.

Em estudo e pesquisa realizada no ano de 2016, a Secretaria Municipal de Educação formulou um documento intitulado “Projeto Pedagógico da Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Uberaba”, coordenado pela professora Maria Amélia Castro Cotta, com o intuito de realizar uma Avaliação de Final da Gestão 2016. Com base em alguns dados desse documento, e de informações contidas no *site* da Prefeitura Municipal de Uberaba, elaboramos parte do texto de caracterização da cidade de Uberaba e da Rede Municipal de Ensino.

Passamos a destacar alguns aspectos da Economia/ Desenvolvimento e Qualidade de Vida para obtermos um melhor conhecimento acerca da cidade. Uberaba tem o 15º maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM do estado de Minas Gerais e 210º maior IDHM do Brasil (2010); possui a 5ª maior frota de veículos do estado de Minas Gerais, que aponta 01 veículo para cada 1,54 hab. (jan/2015); 7ª maior economia do estado de Minas Gerais (2012); 7º maior gerador de empregos formais do estado de Minas Gerais (2010); 18º maior Produto Interno Bruto - PIB Agropecuário de MG (2013); crescimento do PIB 2012/2013: 15,72% a.a. (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); PIB *per capita* anual: R\$34.509,00 (2013); maior centro mundial de melhoramento genético de raças zebuínas; maior polo de fertilizantes fosfatados da América Latina; líder na produção de grãos do estado de Minas Gerais. Segundo a página oficial do município, Uberaba tem 99% de imóveis atendidos por rede de água, 98% de imóveis atendidos por rede coletora de esgoto, 99,97% das residências abastecidas por energia elétrica, 99% das vias asfaltadas e 100% de lixo coletado; 01 dentista para cada grupo de 268 hab.(2015); 01 médico para cada grupo de 233 hab.(2015); taxa de longevidade: 73,93 anos, uma das maiores do país (2010); frequência às salas de aula: 140 mil pessoas, com oferta de ensino da Educação Infantil até a pós-graduação, como também o ensino profissionalizante. Tem como prefeito o senhor **Paulo Piau Nogueira** e como secretária municipal de educação a professora **Silvana Elias da Silva Pereira**, desde 2013. O prefeito foi reeleito em 2016 e deu continuidade ao Projeto Educacional do Município. A cidade tem muitas instituições de ensino que visam atender à demanda estudantil em todas as etapas de Educação Básica e Ensino Superior, além das diversas modalidades de ensino.

O município demonstra amplitude educacional, quer seja por meio das instituições públicas de ensino ou iniciativas da Rede Privada, ou por meio do atendimento à Educação Infantil (creches e pré-escolas), ou ainda por meio de escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, institutos, faculdades e universidades. Nesse cenário, a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba tem como missão “coordenar a elaboração e implementação de políticas de educação, integradas e articuladas aos poderes instituídos”. Responde pelas demandas e necessidades da sociedade local, primando por uma Escola Cidadã e pela construção de uma Cidade Educadora.

A Rede Municipal de Educação atende turmas da Educação Infantil, desde o berçário (4 meses) até o 9º ano. Possui 36 (trinta e seis) escolas de Ensino Fundamental, e 33 (trinta e três) Centros Municipais de Educação infantil (Cemeis), 05 (cinco) Escolas de Educação Infantil, totalizando 74 (setenta e quatro) Unidades Escolares, sendo que em 2016 foram atendidos 25.167 alunos. Vale ressaltar que das Unidades de Ensino Fundamental, sete Escolas são do campo e de Educação Infantil são 3 (três) Cemeis rurais. Ressaltamos ainda que há 28 (vinte e oito) instituições conveniadas, que recebem 100% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, repassados pela Prefeitura Municipal e atendem cerca de 2.244 crianças até 5 anos de idade.

QUADRO 10 – Rede de Ensino Uberabense

Rede de Ensino	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Técnico	Ensino Superior
Federal	-	-	01	01	02
Estadual	-	34	23	-	-
Municipal	36 escolas 32 CEMEIS 28 creches conveniadas	31	-	-	-
Privada	25	30	16	09	07

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Relatório interno que analisou todos os Departamentos da Secretaria Municipal de Educação, coordenado pela professora Maria Amélia Castro Cotta, com o intuito de Avaliação de Final da Gestão 2016.

A Prefeitura Municipal, por meio de convênios com o estado de Minas Gerais, realiza o transporte de alunos do Ensino Médio da rede estadual para escolas estaduais e, ainda cede espaços de algumas escolas municipais para a rede estadual, no turno noturno, em 8 (oito) escolas. A parte introdutória deste texto se faz importante para situar o leitor sobre a realidade que compõe o município, a rede de ensino e as especificidades. A amplitude do trabalho nos faz pensar sobre o lugar ocupado pela formação continuada nas unidades escolares e nos espaços extraescolares. Para essa descrição, levou-se em

conta o organograma da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. A organização, enquanto Secretaria Municipal de Educação, apresenta o secretário, os Conselhos (Fundeb, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar), o secretário adjunto, diversas assessorias (ligadas ao gabinete do secretário adjunto) e 4 (quatro) diretorias, a saber: Diretoria de Ensino, Diretoria de Apoio à Educação Básica, Diretoria de Assuntos Esportivos Educacionais e Diretoria de Planejamento, Gestão e Finanças, cada uma com seus respectivos Departamentos e Seções. Quanto à composição do Plano Global de Pessoal (PGP), de forma geral, as 36 (trinta e seis) Unidades Escolares de Ensino Fundamental e as 05 (cinco) escolas de Educação Infantil possuem diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos, educadores, professores e profissionais de serviço administrativo. Os 33 (trinta e três) Cemeis – Centros Municipais de Educação Infantil possuem diretor e coordenador pedagógico, educadores, professores e profissionais de serviço administrativo.

Apesar de ser dividido com a rede estadual, o atendimento da demanda do 1º aos 9º anos tem lista de espera nas escolas municipais por diferentes razões: zoneamento ou preferência dos responsáveis pelas escolas municipais, dado foi conferido pela seção de Inspeção Escolar da Secretaria de Educação, por meio de assessoramentos sistemáticos, como também pelos dados do Censo Escolar. Esse descompasso entre população a ser atendida e vagas existentes, de certa maneira leva a Secretaria de Educação ao compromisso de transportar um grande número de alunos, diariamente. Se por um lado, há alternativas para oportunizar a escolarização, dever do Município e direito da criança, por outro cria-se fatores dificultadores, dentre eles a retirada daquele educando da convivência com seus pares, nos bairros onde residem, constante trânsito de ônibus e vans escolares e dificuldade quanto à participação dos responsáveis na vida escolar do filho, uma vez que a distância impossibilita, muitas vezes, de se construir esse pertencimento à unidade escolar, distante de sua realidade.

Nesse cenário, a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba tem como missão “coordenar a elaboração e implementação de políticas de educação, integradas e articuladas aos poderes instituídos”, como descrito no Plano Educacional do Município de Uberaba, Gestão 2013 a 2016. De acordo com o respectivo Plano de Gestão da Educação Municipal, a formação continuada do educador engloba aspectos relacionados às suas condições de trabalho, à sua formação humana e ao processo de sua profissionalização, portanto, da construção de uma nova identidade. Pautados na filosofia da SEMED: **“ESCOLA DO CAMINHO: vereda que ensina, humaniza e**

transforma”, ficou reconhecida a real necessidade de criar, dentre as políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, a Casa do Educador Prof^a Dedê Prais, já citada anteriormente, para concretizar uma política de educação pautada na qualidade do ensino, tendo como objeto de estudo as ações que realizam, mediante a relação entre o ensino e os processos de aprendizagem.³³

A investigação em pauta teve a pretensão de apreender como se (re) configuram as identidades na formação continuada das professoras alfabetizadoras, relacionando as política pública de formação de professores(as) alfabetizadores(as), o Pnaic, bem como descobrir em que medida o programa de formação continuada interfere na constituição dessas identidades e de que maneira as professoras estabelecem relações com os seus saberes e os saberes que constituem o currículo da formação continuada de professores. Escolhemos o município de Uberaba, na tentativa de empreender os estudos acerca da formação continuada das professoras alfabetizadoras, levando em consideração nossa trajetória pessoal e profissional, tanto na área de alfabetização de crianças de 6,7 e 8 anos de idade como na área de formação de professores (as).

4.2 O Pnaic na Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG

As ações do Pnaic, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, foram realizadas conforme todas as diretrizes e orientações do Programa. Inicialmente a Secretaria de Educação publicou o Edital, com os critérios de seleção para os Orientadores, conforme previsto nos documentos do Pnaic. Feita a seleção dos orientadores e do coordenador local, foi firmada a parceria com a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, para a formação dos Orientadores, que posteriormente se ocupariam da formação dos professores (as) alfabetizadores (as) da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. No âmbito da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, as formações foram conduzidas por uma coordenadora local e por 8 (oito) orientadoras de estudos. As formações tiveram início em 2013, com a

³³ A Casa do Educador é um espaço que tem por finalidade oferecer um espaço de formação continuada e de convivência aos educadores e profissionais da Rede Municipal de Ensino - sujeitos das relações e do diálogo, propiciando-lhes desenvolvimento de atividades de estudo, socialização de experiências bem-sucedidas, encontros para discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, aquisição de conhecimentos e habilidades que contribuam para o fortalecimento da identidade profissional e das dimensões cultural, epistemológica, técnico-pedagógica, ética e política do trabalho docente.

formação em Língua Portuguesa, totalizando 120 (cento e vinte) horas. Foram organizados três locais para acomodar todos os participantes da formação, sendo duas escolas municipais e o Centro de Formação do Município, a Casa do Educador Prof.^a Dedê Prais.

Em relação aos dados de 2013, foram cadastrados 224 professores cursistas, sendo que 201 (duzentos e um) terminaram a formação com carga horária total. No ano de 2014, a ênfase da formação foi em alfabetização matemática, com a preocupação de não se abandonar o trabalho desenvolvido anteriormente com a Língua Portuguesa. Foram cadastrados 235 (duzentos e trinta e cinco) professores cursistas, sendo que 200 (duzentos) deles terminaram a formação com carga horária de 160 horas. Vale ressaltar que no ano de 2014, por motivo de término de contrato, alguns professores perderam a turma na qual lecionava. Alguns não fizeram o processo seletivo de recontração, então, 2 (dois) deles perderam a turma, 4 (quatro) frequentavam curso superior e 5 (cinco) no final do mês de setembro entraram de licença médica. No ano de 2015 a tônica do trabalho foi a interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização, sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. A formação iniciou-se no segundo semestre totalizando 80 (oitenta) horas. Houve a participação de 214 (duzentos e catorze) docentes, que foram certificados pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Em 2016, segundo o documento orientador do Programa, disponível pelo http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016, o foco do programa seria “a criança”. Nesse Caderno de Orientação fica evidente o discurso concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática, previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização. O documento ainda sugere aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e às escolas que analisem os seguintes dados: a) os Boletins da ANA 2013 e 2014; (b) a Provinha Brasil; (c) outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e (d) os quadros com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do Pnaic. Feitas as análises, propõe-se que definam metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes que elevem a qualidade da aprendizagem das crianças. Podemos dizer que em 2016, foi claramente uma proposta de formação continuada, preferencialmente em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no

campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafo fônicas, na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e, ainda, fundamentos da Matemática. A formação presencial com a equipe de Orientadores aconteceu somente no final do ano letivo, devido a indefinições de âmbito federal. Foram 20 horas presenciais e 80 horas na modalidade a distância, conforme orientações relatadas acima, totalizando, 251 (duzentos e cinquenta e um) professores (as) alfabetizadores (as) e 25 (vinte e cinco) coordenadores (as) pedagógicos, que concluíram a formação.

Em conversa com a coordenadora local do Programa, em Uberaba, a professora Kátia Cilene Costa, esta relatou que de acordo com a sua visão, a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pode ser traduzida nas aulas diferenciadas, presenciadas pelas orientadoras de estudo, que também são responsáveis pelos assessoramentos, *in loco*, dos profissionais das unidades a quem ministram a formação; na qualidade do trabalho executado na sala de aula, em especial da vivência das rotinas diárias; do enfoque à leitura e interpretação e no resultado apresentado pelo Ideb/2015, nos Anos Iniciais, em que o Ideb demonstrou crescimento de 5,6 (cinco vírgula seis), em 2013, para 5,9 (cinco vírgula nove), em 2015. De acordo com tudo o que foi exposto até o momento, podemos analisar as concepções de formação continuada de alfabetizadores (as) sob os aspectos didáticos, organizacionais e políticos, de acordo com o discurso oficial, nos três âmbitos de governo.

A partir de agora estamos em busca de uma concepção de formação, de acordo com a visão dos professores envolvidos no processo. Os princípios da formação continuada que orientam as ações do Pnaic são: flexibilidade, constituição da identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração. A prática da *reflexividade* é pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas. A *constituição da identidade profissional* é efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor, enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação (MEC, SEB, 2012, p.39). A *socialização* é operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares. O *engajamento* privilegia o gosto em continuar a

aprender e é uma das metas primordiais da formação continuada e, certamente, faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. A *colaboração* para além da socialização trata de um elemento fundamental no processo de formação. Por intermédio da colaboração busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. Podemos perceber nitidamente o propósito de (re) configurar as identidades das professoras alfabetizadoras. Diante disso, nossas perguntas de pesquisa tornam-se mais relevantes.

4.3 Apresentação do contexto específico desta pesquisa: as Escolas Municipais

A presente pesquisa foi realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo selecionadas estrategicamente por terem cedido seus espaços físicos para a formação oferecida pelo Pnaic e por terem grande número de turmas de alfabetização, também por se localizarem em pontos distintos da cidade e serem escolas com várias turmas de alfabetização. Uma delas, por ser uma escola de Tempo Integral, com arranjos bem diferentes das demais, que também oferece educação integral ou jornada ampliada, tem, particularmente, seu currículo adaptado, de forma bem diferenciada das demais. A pesquisa torna-se relevante por ter a proposta de compreender como se (re) configuram as identidades das professoras alfabetizadoras, tentando desvelar qual é essa “identidade” que se deseja para a professora alfabetizadora do município de Uberaba-MG, além de ter uma perspectiva investigativa, conhecer as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Minas Gerais e compreender como as identidades docentes se configuram e se constituem na formação continuada. De que maneira essas professoras estabelecem relações com os seus saberes e os saberes que constituem o currículo da formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, alinhados ao Programa do Governo Federal Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic?

Podemos citar, como benefício para as professoras, a oportunidade de opinarem a respeito de seu próprio processo de formação e constituição de sua identidade. Vale ainda citar que a atividade poderá ter efeitos de uma ação formativa, ao passo que a cada vez que se externaliza fatos, opiniões e sentidos, cria-se possibilidades de entendimento de angústias e anseios existentes na profissão docente, sendo visto sob esse aspecto como um processo de aprendizagem para participantes e pesquisador.

4.4 Caracterização das professoras participantes

O critério de escolha das professoras alfabetizadoras para participarem da pesquisa foi o de estarem atuando nas turmas de alfabetização, com crianças de 6 a 8 anos de idade, terem de dois a dez anos de atuação no Magistério, especificamente nas classes de alfabetização, além de serem participantes dos cursos de formação continuada de professores oferecidos pelo Departamento de Formação Continuada de Professores, da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, alinhados ao Programa do Governo Federal – Pnaic, no período entre 2012 a 2016. Dentre esses critérios, respeitamos a disposição delas para colaborar com a pesquisa, com ênfase na formação profissional, considerando as subjetividades inerentes. A identidade das escolas e das professoras entrevistadas foi preservada, conforme já citado no decorrer desta pesquisa.

4.5 Desenvolvimento da pesquisa

O problema de pesquisa ficou assim delimitado: Como e em que medida a política educacional de formação de professoras alfabetizadoras está dando contornos a uma nova identidade do educador? Desta pergunta mais ampla, ou seja, do problema de pesquisa, desencadearam-se as seguintes questões norteadoras: como se organizaram os programas de formação de professores nos últimos cinco anos no Brasil?

Como são construídas as identidades das professoras alfabetizadoras? Qual é essa “identidade” que se deseja para a professora alfabetizadora?

Com relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa em pauta é de cunho qualitativo, dentro de uma vertente crítica, embora tenhamos acolhido o pensamento de autores de outras correntes epistemológicas, devido à contribuição que puderam trazer para nossa investigação.

A metodologia utilizada para a investigação pode ser caracterizada como exploratória, descritiva e qualitativa, contando com pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com aplicação de entrevista semiestruturada, buscando reflexões e análises sobre o objeto de estudo. Segundo Minayo (2007, p. 21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, [...] Ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização”.

Ademais, a trajetória metodológica da presente investigação teve início com a realização de uma pesquisa bibliográfica para uma fundamentação teórica consistente que respaldou todo o trabalho proposto. Na discussão teórica fizemos uma breve revisão sobre a formação dos (as) professores (as) em âmbito geral e, em seguida, um estudo sobre as políticas de formação de professores, no período de 2012 a 2016, de modo a compreender como estas se configuraram nas escolas municipais de Uberaba. O recorte temporal de cinco anos foi escolhido pelo fato de que o Pnaic foi instituído no ano de 2012, mas ressaltamos que a formação continuada do Pnaic teve início no ano de 2013, portanto em nossa entrevista com as professoras, selecionamos o período 2013 a 2016.

Por conseguinte, utilizamos a análise dos seguintes documentos oficiais: Leis e Resoluções do MEC; Plano Municipal Decenal, de Uberaba-MG, dos períodos que compreendem a pesquisa e o Plano de Gestão da Educação Municipal: 2013 a 2016, da cidade de Uberaba, na busca de apreensão das políticas sobre a formação dos professores alfabetizadores. Os documentos foram analisados na busca de responder à problemática da investigação e serão melhor contemplados nas análises.

Na pesquisa empírica foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, que, segundo Manzini (1991), está centrada no assunto sobre o qual elencamos um roteiro com perguntas norteadoras, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer vir à tona informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. A técnica da entrevista favorece o diálogo e a interação entre os participantes da pesquisa e é considerada um instrumento básico de coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa de cunho qualitativa. Assim, ela desempenha um papel importante, não só dentro da área acadêmica, mas também em muitas outras atividades humanas. (LÜDKE, ANDRÉ, 2015).

A entrevista semiestruturada para Cervo e Bervian (2002) não é uma simples conversa, mas uma conversa orientada com um objetivo específico de recolher dados para a pesquisa. Segundo Cervo e Bervian (2002), um pesquisador assume a configuração de observação participante porque se torna relevante ao processo de investigação da realidade para identificar as dimensões internas e externas utilizadas na presente pesquisa uma vez que, deliberadamente, o pesquisador envolve-se com o objeto do estudo, passando a fazer parte dele durante certo período de tempo. Ainda segundo Cervo e Bervian (2002), trata-se de observação individual, uma vez que o objeto de estudo é

confrontado com os conhecimentos próprios do pesquisador, adquiridos, em parte, por meio de experiências na área do tema ou com a própria pesquisa bibliográfica.

No início da produção de dados, cada uma das participantes leu e assinou o Termo de Livre Consentimento, que continha informações sobre o objetivo da pesquisa a ser desenvolvida e a ética envolvida nesse processo.

A aplicação das entrevistas foi realizada dentro do espaço escolar, com a autorização dos gestores e agendamento prévio. Optamos por esse ambiente por entender que a praticidade da realização das entrevistas, em espaço de convívio das participantes e nos horários que elas se encontram nesse local, favorece a participação de todas. Utilizamos um gravador, com o intuito de respeitar as respostas dadas, esclarecendo, no momento em que as gravações ocorreram, que estas seriam utilizadas apenas para a transcrição das informações e, em hipótese alguma, para outro fim. As gravações foram salvas em diferentes equipamentos de segurança da pesquisadora, tais como: computador pessoal, HD externo e armazenamento de nuvem para evitar a perda das informações coletadas. As entrevistas foram realizadas com vinte e quatro professoras alfabetizadoras, de quatro escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Minas Gerais. O objetivo da entrevista foi o de evidenciar a expectativa e a realidade da formação continuada do Pnaic e as possíveis interferências nas identidades das alfabetizadoras, com o propósito de compreender como se reconfiguram as identidades das professoras, bem como ampliar a percepção a respeito dos discursos oficiais na formação docente.

O roteiro da entrevista foi dividido em quatro partes, sendo a **parte 1** destinada ao levantamento de dados para a “**caracterização das participantes envolvidas na pesquisa**”, tais como idade, estado civil, número de filhos, naturalidade, jornada de trabalho diária, escolaridade, quantos anos atuavam na docência e, especificamente, na alfabetização, a turma que estavam atuando em 2017 e a participação na formação do Pnaic. Neste tópico, pretendíamos verificar a participação em todos os anos da formação, desde a instituição do Programa. Portanto, foram selecionadas somente as professoras que participaram da formação desde 2013.

A **parte 2, “Formação Continuada recebida no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic”** teve como finalidade identificar a avaliação que as professoras alfabetizadoras possuem da formação do Pnaic, onde puderam falar livremente sobre a formação recebida de 2013 a 2016.

Na Parte 3 questionou-se a “**contribuição da formação continuada do Pnaic para a prática de sala de aula**”, bem como se houve, na visão das cursistas, algum conhecimento/habilidade agregados à sua profissão.

A **quarta** e última parte teve por objetivo principal identificar como as professoras alfabetizadoras compreendem a construção de sua *Identidade*. Neste tópico, observamos também se há a percepção de contribuição para a formação profissional em seu processo identitário, após a participação na formação continuada do Programa e ainda delineamos os aspectos que, segundo as participantes, mais influenciam na (re) construção da identidade profissional.

A entrevistadora levou impresso o roteiro de entrevista e preencheu uma folha para cada participante. Vale ressaltar que foram feitas várias anotações que enriqueceram nossa análise de dados, tais como pausas muito longas, diferentes entonações de voz, expressões faciais, sorrisos e etc. foi uma estratégia muito importante, pois possibilitou-nos realizar algumas interpretações e inferências acerca das respostas obtidas, o que amplia a capacidade de análise dos dados.

O roteiro completo da entrevista, com todas as questões, encontra-se no apêndice deste relatório de pesquisa. Acreditamos que as perguntas elencadas foram importantes e deram oportunidades às professoras de se expressarem espontaneamente, salientando que em vários momentos a pesquisadora necessitou esclarecer a pergunta, o que foi muito enriquecedor, pois oportunizou-nos aprofundarmos do ponto de vista da subjetividade, na compreensão da constituição da identidade, como interação entre os parceiros e a sua trajetória pessoal e social, bem como possibilitou à entrevistadora fazer um levantamento das principais dificuldades/ informações/sugestões relatadas para que, posteriormente ao desenvolvimento da pesquisa, possa contribuir com o processo de análise em relação ao processo de alfabetização e de configuração de identidade no processo de formação continuada.

Para resguardar a identidade das participantes, optamos por representá-las por “siglas”, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) o investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os sujeitos. É necessário ter particular cuidado para que a informação que partilha, no local da investigação, não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal. A sigla ficou composta pelas letras “P” e “A” (maiúscula), significando professora alfabetizadora, associada a um numeral por ordem de entrevista. Sendo assim, entrevistamos PA1 a PA24, número total de alfabetizadoras ouvidas. Também optamos por siglas para identificar as escolas, estabelecendo as letras “E” de escola e “M” de

municipal, associada a um numeral para classificá-las, enquanto número de instituições pesquisadas.

Exemplificamos a identificação das participantes da pesquisa e das escolas municipais, conforme quadros abaixo.

QUADRO 11 - Professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

PROFESSORES	SIGLA
Professora Alfabetizadora 1	PA1
Professora Alfabetizadora 2	PA2
Professora Alfabetizadora 3	PA3
Professora Alfabetizadora 4	PA4
Professora Alfabetizadora 5	PA5
Professora Alfabetizadora 6	PA6
Professora Alfabetizadora 7	PA7
Professora Alfabetizadora 8	PA8
Professora Alfabetizadora 9	PA9
Professora Alfabetizadora 10	PA10
Professora Alfabetizadora 11	PA11
Professora Alfabetizadora 12	PA12
Professora Alfabetizadora 13	PA13
Professora Alfabetizadora 14	PA14
Professora Alfabetizadora 15	PA15
Professora Alfabetizadora 16	PA16
Professora Alfabetizadora 17	PA17
Professora Alfabetizadora 18	PA18
Professora Alfabetizadora 19	PA19
Professora Alfabetizadora 20	PA20
Professora Alfabetizadora 21	PA21
Professora Alfabetizadora 22	PA22
Professora Alfabetizadora 23	PA23
Professora Alfabetizadora 24	PA24
TOTAL	24 professoras alfabetizadoras

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO 12 - Escolas Municipais participantes da pesquisa

ESCOLA	SIGLA
Municipal	EM1
Municipal	EM2
Municipal	EM3
Municipal	EM4

Fonte: Elaborado pela autora

A construção teórico/metodológico desta pesquisa busca respaldo na **Técnica da Triangulação** que, segundo Denzin (1978, p. 291), permite “a combinação de metodologias no estudo do mesmo fenômeno”. O termo triangulação é utilizado por vários autores para designar diversos tipos de cruzamento de informações.

Podemos afirmar que a triangulação dos dados, a partir de produção e análise das entrevistas semiestruturadas, relatos de experiências, análise documental e fontes bibliográficas para a análise e tratamento das informações, foi a condição mais adequada para que os resultados pudessem ser suficientemente expostos, pois possibilitou a análise de todas as fontes e um cruzamento de interpretações. Desdobrar a pesquisa nessas dimensões foi produto do convencimento de que a análise documental ou a pesquisa de campo, realizadas de forma isolada, ficariam incompletas para compreender o fenômeno em estudo, a (re) configuração das identidades das professoras na formação continuada do Pnaic, buscando uma confluência do que é proposto pelo marco documental que formata o programa e os (as) participantes dos encontros de formação.

Pelos estudos realizados por Marcondes e Brisola (2014) e Minayo (2004), pode-se afirmar que a utilização da técnica da triangulação torna possível que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas, ou mais, com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros. Em outra dimensão, tem-se o emprego da triangulação para análise das informações coletadas. Nesse sentido, a técnica prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

Flick (2009), afirma que a técnica pode ser conseguida a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema. Nos estudos de Tuzzo (2016), verificamos a “triangulação” como validação, mas também como forma de integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo, como forma de descoberta de paradoxos e contradições, ou como forma de desenvolvimento, no sentido de utilizar sequencialmente os métodos para que o recurso ao método inicial informe a utilização do segundo método, ou seja, parece ser uma perspectiva em discussão.

Deste modo, a triangulação, parece ser uma abordagem que se sustenta e faz sentido à medida que oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala, no qual o todo e as partes são focos determinantes neste modelo de triangulação. A articulação entre “dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, configura-se como uma possibilidade, dentre várias

outras, para os que se propõem minimizar o ‘distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa’ ” (GOMES, 2004, p. 69).

Após o término da fase das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, nas escolas, iniciamos a transcrição com as respostas obtidas na sua íntegra. Em seguida organizamos as respostas, de acordo com as partes que constam no Roteiro da Entrevista, mas desta vez agrupamos em três categorias para compor a análise dos dados, quais sejam: 1) Perfil; 2) Formação Continuada; e 3) Identidade.

Após a tabulação dos dados, procedemos a uma leitura detalhada de todo o material, a fim de destacar os conteúdos evocados que respondiam, de forma mais direta, às perguntas iniciais da pesquisa, possibilitando a organização do material de forma a agrupar as respostas mais recorrentes, por meio da qual pudéssemos perceber um consenso entre as professoras que pudesse levar à compreensão dos aspectos que mais influenciaram na (re) constituição da identidade das professoras alfabetizadoras, no âmbito da formação continuada do Pnaic.

SEÇÃO V

AS IDENTIDADES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG NA FORMAÇÃO DO PNAIC

Nesta seção faz-se a apresentação e análise dos dados produzidos nas entrevistas. Todos os dados coletados, de acordo com os objetivos descritos anteriormente no roteiro da entrevista semiestruturada, foram norteados com base na técnica da triangulação, que se dará pela correlação e análise das falas das participantes das entrevistas, em consonância com os documentos oficiais em nível federal e municipal, além das contribuições dos autores que referenciam a pesquisa. A técnica da triangulação, segundo Tuzzo (2016), possibilita constatar que o fenômeno é complexo, o método é plural e os sujeitos são mutáveis, absolutamente dependentes do ambiente e das condições sociais, no qual a pesquisa se realiza e onde outras interferências do meio podem gerar mutações no fenômeno pesquisado. Por isso, as inferências da pesquisadora são muito importantes. O referido autor ainda afirma que a complexidade do mundo moderno exige também uma complexidade de metodologias capazes de considerar os “olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado” em um dado momento histórico-social. No caso a análise fará a intersecção entre as vozes das professoras, o material documental e bibliográfico.

A primeira etapa envolveu a elaboração de quadros descritivos com os dados de caracterização coletados na entrevista com as participantes. Nas demais etapas a descrição dos dados e as análises se deram ao mesmo tempo, visto que os itens são abertos, que questionam sobre conceito, opiniões, características, com falas espontâneas, que, portanto, envolvem subjetividade.

Na primeira etapa são apresentados os resultados relativos à parte do roteiro da entrevista e os elementos que caracterizam as participantes. Inicialmente, caracterizamo-las com relação aos dados pessoais para saber a idade, a naturalidade, o estado civil e o número de filhos de cada uma delas.

QUADRO 13 - Caracterização das participantes da pesquisa.

Professoras	Idade	Naturalidade	Estado Civil	Nº Filhos
PA1	48	Pará de Minas	Solteira	0
PA2	58	Uberaba	Viúva	1
PA3	43	Uberaba	Casada	2
PA4	47	Uberaba	Casada	2
PA5	52	Uberaba	Casada	2
PA6	56	Uberaba	Divorciada	1
PA7	58	Uberaba	Solteira	1
PA8	42	Uberaba	Divorciada	2
PA9	49	Araxá	Casada	1
PA10	52	Campina Verde	Casada	3
PA11	43	Franca	Casada	2
PA12	58	Uberaba	Divorciada	1
PA13	35	Uberaba	Casada	2
PA14	45	Uberaba	Casada	2
PA15	47	Uberaba	Casada	2
PA16	40	São Paulo	Casada	1
PA17	35	Espírito Santo	Casada	1
PA18	47	Uberaba	Casada	2
PA19	42	Luz	Casada	2
PA20	61	Uberaba	Casada	2
PA21	57	Uberaba	Casada	2
PA22	62	Uberaba	Casada	1
PA23	41	Uberaba	Casada	3
PA24	60	Uberaba	Solteira	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir da produção de dados coletados na entrevista semiestruturada.

Com relação ao estado civil, a maioria, dezessete, declararam-se casadas, três solteiras, uma viúva e três divorciadas. Dezesseis professoras são naturais de Uberaba. Apenas uma das entrevistadas não possui filhos. Nesta primeira parte da entrevista foi possível ouvir um pouco da vida de cada uma das entrevistadas pois, ao responderem uma pergunta, quase sempre ampliavam o assunto, contando um pouco de suas histórias pessoais, como por exemplo, quando perguntamos o número de filhos (as), quase sempre falavam a idade dos mesmos, se estavam cursando graduação, qual curso estavam fazendo.

O quadro 14 evidencia a quantidade de anos de atuação no magistério e, especificamente, nas turmas de alfabetização, como também a jornada laboral semanal das professoras entrevistadas.

QUADRO 14 - Anos de atuação na Docência/ anos na atuação como professora alfabetizadora/Carga horária Laboral Diária.

Prof's	Anos de Docência	Anos na Alfabetização	Carga Horária laboral/ Diária
PA1	20	04	8h
PA2	30	30	4h
PA3	20	20	8h
PA4	22	04	8h
PA5	19	12	4h
PA6	17	12	8h
PA7	17	12	8h
PA8	22	22	8h
PA9	22	22	8h
PA10	10	10	8h
PA11	08	08	8h
PA12	30	15	8h
PA13	08	06	8h
PA14	25	25	8h
PA15	15	15	8h
PA16	23	20	8h
PA17	04	04	8h
PA18	07	07	8h
PA19	18	18	8h
PA20	13	13	8h
PA21	30	30	4h
PA22	40	40	12h
PA23	18	18	8h
PA24	40	32	8h

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da produção de dados coletados na entrevista semiestruturada.

As professoras alfabetizadoras entrevistadas passaram pela Formação do Pnaic, de 2013 a 2016, motivo de escolha para participarem da pesquisa, por serem experientes no exercício da docência. Das vinte e quatro professoras entrevistadas, apenas duas possuem tempo inferior a dez anos na docência.

O tempo de experiência na alfabetização também chamou a atenção, pois das vinte e quatro professoras, apenas seis possuem menos de dez anos de atuação nas turmas de alfabetização.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental representam a principal etapa no processo de alfabetização. Muitas pesquisas, inclusive o estudo de Huberman (2000) sobre carreira docente, indicam que, devido à complexidade dessa etapa, comumente leva os (as) professores (as) mais experientes a não escolherem essas classes.

Na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, verificamos que acontece o contrário, em comparação aos estudos e às pesquisas que relatam que as turmas de alfabetização. Geralmente são destinadas a professoras iniciantes, pois há expressiva quantidade de professoras experientes que atuam na alfabetização. Percebemos ainda nas falas das entrevistadas que elas escolhem tais classes e decidem nelas permanecer, ano após ano.

Parece-nos que tais escolhas assemelham-se a estar ligadas a aspectos identitários, próprios da identidade profissional que esses professores constroem ao longo de seus percursos.

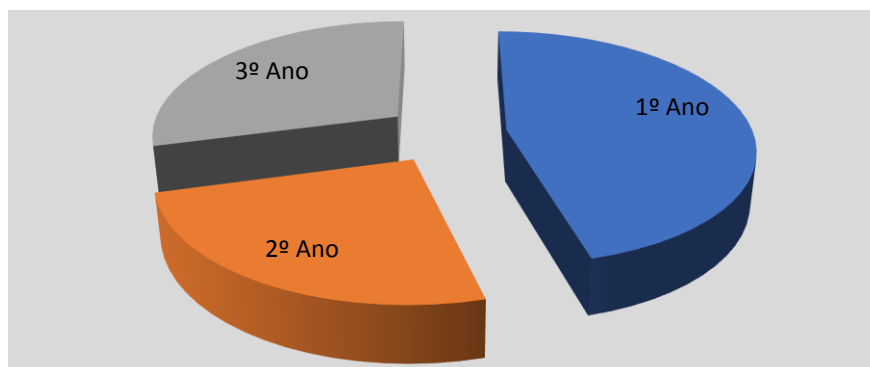
Das vinte e quatro entrevistadas, ao perguntarmos acerca da jornada laboral diária, apenas três exercem o magistério em apenas um período, ou seja, quatro horas e quinze minutos de sala de aula. As demais entrevistadas, vinte e uma, perfazem jornada dupla, compreendendo dois turnos escolares, ou seja, mais de oito horas de sala de aula/dia. Fato interessante e recorrente com várias entrevistadas foi que ao realizarmos a pergunta com relação à carga de trabalho por dia, todas elas declararam que a jornada se estende em casa, nos afazeres e cuidados da família. Tal fato evidencia, ainda, uma sobrecarga das tarefas domésticas para as mulheres. Citaram bastante a questão do cansaço da jornada laboral, mais a formação em extra turno. Conforme destaca a PA1, *“o que achei difícil foi a sobrecarga que ficamos...trabalhar o dia todo e ainda o curso do Pnaic à noite”*.

No grupo investigado, conforme já foi explicitado, todas as alfabetizadoras têm muita experiência e conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias, mas elas admitiram que ainda precisavam aprender mais. Duas delas reconheceram a necessidade de aprender mais sobre produção de texto, outras duas acerca da Matemática e outras duas queriam aprender a auxiliar as crianças com dificuldades. Como se pode observar, a prática dessas professoras continuava levando-as a querer saber mais a respeito da alfabetização e, assim, estavam constantemente estudando, o que fica explícito na fala de muitas entrevistadas, onde há o emprego das expressões: *“temos que buscar sempre”*, *“tem que ir atrás de novidades”*, *“O Pnaic aumentou minha “curiosidade”*.

O gráfico 1 mostra que tivemos acesso e oportunidade de entrevistar professoras alfabetizadoras que atuam nos três primeiros anos, que compõem a fase inicial do Ensino Fundamental. Dessa forma pudemos ouvir as docentes que iniciam o processo de alfabetização e Letramento e as que fecham o ciclo de alfabetização, conforme anuncia o Pacto Nacional, inclusive com a vivência da aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, sendo onze professoras de turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental, seis professoras que atuam nas turmas de 2º Ano do Ensino Fundamental e oito que atuam nas turmas de 3º Ano.

Gráfico 1: Professoras alfabetizadoras entrevistadas e suas turmas de alfabetização.

Turma de atuação em 2017



FONTE: Gráfico elaborado pela autora, com base na produção de dados, entrevistas com as professoras alfabetizadoras.

O gráfico ilustra que, com relação à escolaridade, apenas duas ainda não concluíram a graduação. Já em relação à pós-graduação, dez não possuem e três estão cursando. O que se pode registrar das falas das professoras que ainda não possuem as habilitações citadas é que há a vontade de cursar, de aprimorar os conhecimentos, que é tratado como um objetivo profissional.

QUADRO 15 - Formação acadêmica das participantes da pesquisa

Prof's alfabetizadoras	Graduação	Pós-Graduação
PA1	Normal Superior	Não possui
PA2	Normal Superior	Não possui
PA3	Cursando Pedagogia	Não possui
PA4	Letras	Não possui
PA5	História	História Contemporânea
PA6	Pedagogia	Não
PA7	Direito e Pedagogia	Direito Educacional
PA8	Geografia	Leitura e escrita
PA9	Letras	Não possui
PA10	Pedagogia	Não possui
PA11	Pedagogia	Psicopedagogia
PA12	Pedagogia	Em andamento Psicopedagogia
PA13	Pedagogia	Em andamento Educação Especial
PA14	Cursando Pedagogia	Não
PA15	Pedagogia	Não
PA16	Pedagogia	Em andamento Psicopedagogia
PA17	Pedagogia	Psicopedagogia
PA18	Ciências Biológicas e Pedagogia	Alfabetização e Letramento

PA19	Ciências Biológicas	Neuropedagogia e Psicopedagogia
PA20	Direito	Alfabetização e Letramento
PA21	História	Psicopedagogia
PA22	Língua Portuguesa	Português/Inglês e suas Literaturas
PA23	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
PA24	Administração de Empresas e Pedagogia	Não

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da produção de dados coletados na entrevista semiestruturada.

Na segunda etapa de apresentação e análise dos dados são exibidas e discutidas as falas/opiniões, de forma espontânea das entrevistadas, sobre a formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em interação com a Rede Municipal de Ensino de Uberaba e as contribuições para a prática profissional. Para facilitar a análise dos dados obtidos nas entrevistas com as cursistas, resolvemos separá-los em quatro categorias: **a) pontos positivos e limitações do Pnaic na visão das entrevistadas; b) a formação teórica; c) contribuição para a prática; e d) A Identidade.**

5.1 Pontos positivos e limitações do Pnaic

Incentivamos as professoras participantes a falar livremente acerca dos pontos positivos e os desafios da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Percebemos que as professoras entrevistadas evidenciaram aprovação em relação à formação continuada, mas um descontentamento quanto à instabilidade na organização da formação e uma certa falta de informações acerca da continuidade do mesmo. Fato que pode ser analisado na fala da PA6:

O curso foi muito válido, o material disponibilizado foi de muito boa qualidade e gostei principalmente do material da Matemática. O curso exigiu muito de nós, mas ajudou na sala de aula e achei muito importante o trabalho com a sequência didática. Uma pena que depois de 2014 começou a se desmanchar. As turmas eram muito cheias e houve alguns problemas de organização.

Quando questionadas acerca da formação do Pnaic, focaram-se mais nas dificuldades, ou aspectos limitadores em âmbito local, deixando de evidenciar que as interferências vinham do Governo Federal, conforme a fala da PA5 *“a formação foi boa, mas preciso falar que nos dois primeiros anos, em 2013 e 2014 foi melhor programada. A orientadora de estudos foi ótima. Já a partir de 2015 ficamos sem muita interação com a orientadora”*. Já a professora PA7 afirma *“eu gostei da formação, o curso trouxe novidades para a gente na sala de aula”*.

A PA13 salientou que o ponto mais positivo do Pnaic foi a troca de experiências:

Tive acesso a experiências exitosas dentro do próprio município, que às vezes a gente nem conhece as professoras e as escolas da própria rede municipal” e como aspecto negativo, “as formações começaram organizadas e de uns dois anos para cá estão sem norte e começando já no final do ano, só para cumprir cronograma.

Em 2015, o MEC perdeu R\$10,5 bilhões (ou 10% do orçamento), ano que em que a presidente Dilma Rousseff escolheu o slogan “Pátria Educadora” como lema de seu segundo mandato. Cortes em programasse pagamentos, que impactaram sobremaneira na educação e por consequência no Pnaic.

A declaração da PA13 evidencia que a política educacional começou como prioridade do Governo Federal e, com o passar dos anos, principalmente em 2016, com as intensas mudanças políticas, sobretudo após um dos acontecimentos que mais impactaram o país e o Congresso Nacional, o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o processo caracterizou-se por polêmica e divergência de opiniões no Parlamento e na sociedade. Tal fato ocasionou a perda da centralidade e dos investimentos nos Programas Educacionais já instituídos no país.

Percebemos que as docentes entrevistadas sentem-se desvalorizadas com relação a esta instabilidade, vivida acerca da formação do Pnaic, sendo que se dedicaram ao Programa desde o início e atualmente observa-se um período tenso e instável. As formações aconteceram durante os anos de 2013, 2014 e 2015, com cronograma previamente divulgado, com atividades ao longo do ano. Já em 2016, o Programa aconteceu somente no último bimestre do ano e em 2017 aconteceu somente um encontro no mês de dezembro, deixando visível as dificuldades enfrentadas em nível nacional. Acreditamos que a gestão do programa em todos os estados do Brasil, Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), precisam analisar e discutir a situação atual para buscar soluções proativas e compartilhadas.

O que também pode ser constatado na fala da PA15:

A proposta inicial...ela foi muito boa. O primeiro e segundo ano do Pnaic foram muito bons. Nós pudemos aproveitar bastante dentro de sala de aula, renovar aquilo que a gente já trabalhava e deu oportunidade de estar buscando mais, pesquisando mais, para dentro de sala de aula, propostas novas. Mas já depois do terceiro ano passou o entusiasmo, tanto de quem estava ministrando o curso, quanto da gente que estava

cursando. Porque além da jornada de trabalho dentro da sala de aula e ia direto para o curso e a formadora não nos motivava. Fui perdendo o interesse. Aí tive a impressão de que ambos os lados estavam buscando só a questão financeira. A proposta do Pnaic, a do começo, inicial foi boa, eu aproveitei bastante a formação, enriqueceu muito e aprimorou o que eu já sabia, mas a partir do terceiro ano do programa, deixou muito a desejar.

Segundo a professora PA14:

A limitação, não vem do programa ou do conteúdo em si, mas vem da jornada de trabalho. A gente trabalha o dia todo e acaba estendendo o horário. Foi feita uma proposta para acontecer aos sábados, mas acho mais cansativo ainda. Tinha muitas tarefas, tinha que apresentar trabalhos, propostas, então necessitava de um tempo em casa também para desenvolver as atividades relacionadas ao Pnaic.

A PA16 afirmou que o primeiro ano da formação foi o melhor de todos:

No primeiro ano que teve ...eu achei que foi muito produtivo, foi um primeiro ano assim, que agregou bastante, sabe...na formação nossa, até na minha, em sala de aula, trouxe aquela visão mais lúdica, para a gente está trabalhando com as crianças, saindo da mesmice, que era só dos livros didáticos, foi muito produtivo. Agora no segundo ano, terceiro, eu achei que foi mais devagar. No primeiro ano trocamos muitas experiências, no segundo ano em diante eu achei que ficou assim a desejar mesmo as formações de lá do Pnaic.

A professora entrevistada, PA17, salientou também que o melhor ano de formação foi o primeiro, ou seja, em 2013. No ano de 2014, a professora relata que foi *“proveitoso”*, *“mas do terceiro ano em diante trouxe muito pouco para nós, não vou dizer que não acrescentou porque a gente está sempre aprendendo, mas...”*. Em sua fala e nas suas pausas para reflexão, fisionomia, a professora deixava evidente o quanto a formação foi deixando de ser significativa com o passar dos anos.

Nesse trecho, a PA17 deixa claro que a questão da descontinuidade comprometeu o processo formativo:

Então...eu vejo o Pnaic assim...ele amparou a gente, não que ele trouxesse novidade, mas eu acho assim o material era muito rico, e a gente acabou que conseguiu pegar alguns itens para a vida da gente, mas nos dois últimos anos, decaiu demais...o Pnaic o programa...ele teve duas fases, que foi o primeiro ano que foi muito bom...agora está numa fase ruim, últimos anos não acrescentou em nada. Eu não vi o Programa como o que eles queriam propor, que era uma nova ideia de alfabetizar diferente, mas na verdade o programa não trouxe isso. Porque ele trouxe um material realmente muito rico, era um material muito legal, mas o mediador ele falhou, ele não conseguiu passar...pelo menos foi o que eu senti. O primeiro ano foi bom, a gente pegava o material, fazia resumo, lia e discutia, foi legal porque lembrou muito o que deveria ser a formação na escola, porque a gente trazia uma

angústia de dentro de sala de aula e jogava dentro do conteúdo que estava ali no livro. Aí você poderia debater com seu colega que vivia uma outra realidade, uma outra escola e ele acabava que trazia o que ele fez na sala e funcionou. Aí o que foi bom foi a troca de experiências. Agora falar que o Programa Pnaic ajudou a alfabetizar sua sala????Não ele não me ajudou, eu pelo menos vejo nesse modo. Realmente o que ele pretendia trazer para a gente, ele não conseguiu.

Já a entrevistada PA14 relatou que a proposta da formação contribuiu muito com a prática na sala de aula:

O Pnaic foi uma proposta muito boa que o governo nos proporcionou e contribuiu muito sim para a prática pedagógica”. Ressaltou a importância dos materiais oferecidos no início do Programa, “Então, foram riquíssimos: os cadernos, os livros, os jogos, tanto para estudo, tanto para se aplicar na sala de aula. Havia uma proposta interdisciplinar”. A professora acredita que “há muita dificuldade pela categoria em aplicar essa prática né...de interdisciplinar os conteúdos...foi muito boa, ampliou bastante o conhecimento de todos nós”. Ainda com relação ao material oferecido pelo Programa, a professora afirmou que “era um material muito atrativo mesmo para os alunos...eles adoraram.

Como aspecto dificultador a professora salientou o cansaço, por trabalhar o dia inteiro e participar da formação à noite.

Em nossas entrevistas, todas as participantes observaram a troca de experiências como sendo o maior ponto positivo do Pnaic. Foi unânime entre elas a percepção de que se aprende muito com os pares, os colegas de trabalho, principalmente os que atuam com as mesmas turmas, pois os problemas são comuns e por isso, acrescentam em seus conhecimentos e práticas.

A PA19 exemplificou bem a importância que esse item teve na formação, na opinião das cursistas:

O que teve de melhor nela foi a troca de experiências, ver que tem professoras com dificuldades parecidas com as minhas, ver como minhas colegas de profissão lidam com esses problemas, assim surgiram ideias novas para agregar ao que eu já tinha, principalmente favoreceu a interação dentro da própria escola com minhas colegas de alfabetização”.

Outro aspecto unânime entre as entrevistadas foi a afirmativa de que a qualidade da formação foi caindo, “tanto por aspectos de organização, quanto de planejamento”, como a PA19 exemplifica.

A participante da pesquisa PA24 enfatizou que a formação trouxe muitos esclarecimentos:

Me deu parâmetros para seguir, trouxe o lúdico para a minha sala de aula e os alunos gostaram muito. A formação proporcionou uma visão mais ampla do processo de alfabetização e fez com que a gente também não parasse no tempo... através de jogos, coisas lúdicas, ofereceu apoio para pensar que a alfabetização tem que ser um pouco menos sacrificante para o aluno, que o aluno já chega sofrido, deu essa visão de a gente estar melhorando para o aluno.

Num determinado momento da entrevista, ela desabafa: *“uma pena ter acabado!!!!”*. Então esclarecemos a ela que o Programa não acabou, mas que passou por muitas mudanças devido ao contexto atual do país. Ela retoma a fala e diz que acabou sim, *“pois não é o mesmo Programa. Alterou tanto, que não é o mesmo”*.

Já a PA18, não gostou da formação recebida. *“Não achei que a formação do Pnaic foi boa, tudo muito superficial, eles deviam ter aprofundado mais. Eu gostaria de ter aprendido mais, coisas novas”*.

Tais afirmações da PA18 vieram acompanhadas de declarações e manifestações acerca de ampliar o seu grau de escolaridade:

Eu já tentei várias vezes estudar sem pagar e eu não consegui. Eu gostaria que a prefeitura, não é a Prefeitura, que no caso é o Governo Federal, desse oportunidade de pós-graduação, ao invés desses cursos que a gente está cansada de fazer.

A professora PA18 chegou a enfatizar o aspecto salarial e a progressão na carreira:

Eu gostaria de algo que viesse acrescentar, tanto no profissional na parte de remuneração mesmo, porque a gente trabalha para isso. E eu tive que buscar isso e muitas vezes pagar... e não acho ruim porque eu acho que é meu serviço e eu preciso me qualificar e essa é minha busca..., mas já estou cansada, você já conhece tudo. Então eu quero coisa nova. Eu gosto muito de aprender e às vezes a gente tem que fazer por fazer e isso me deixa um pouco chateada.

Na visão desta professora também deixou a desejar o trabalho desenvolvido pelo Pnaic, no quesito Inclusão educacional, pois, segundo ela, *“as discussões acerca das necessidades especiais foram muito rápidas e não houve reflexão acerca das adaptações necessárias para o dia a dia”*.

Pudemos perceber nessa primeira parte de análise que as professoras entrevistadas assumem e valorizam a formação do Pnaic, considerando-o como importante, mas criticam a descontinuidade das ações, o que ocasionou desmotivação em várias delas. Várias professoras ressaltaram pontos positivos, como a socialização de experiências, as práticas colegiadas, a maior interação com as colegas de trabalho e uma visão acerca do trabalho desenvolvido nas escolas municipais de Uberaba.

O objetivo primeiro do programa foi dar suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental para elevar a qualidade do ensino nas disciplinas acima citadas. Por isso, em nosso ponto de vista, aconteceu de forma fragmentada. Como profissional do Departamento de Formação Profissional, acompanhei frequentes alterações na agenda e longas pausas que descontinuaram o processo, prolongando sua duração. Esse fato ocasionou a insatisfação e desinteresse das professoras cursistas, fato que também presenciamos.

Algumas citaram a superficialidade dos aspectos teóricos, tópico que analisaremos a partir de agora.

5.1.1 A formação teórica

Com relação à formação teórica, tivemos um pouco de dificuldade em extrair das entrevistas quais seriam as contribuições do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, quanto a esse quesito. Nas falas das professoras alfabetizadoras ficaram muito mais evidentes as questões que se referiam à interação com seus pares, ou seja, na forma de aprender, mas não especificamente no que aprenderam. Uma das falas foi bem marcante, de que a formação “*Supriu a angústia que a gente tinha*”. (PA22).

Ao perguntarmos a elas quais conhecimentos ou habilidades foram agregados à sua prática, esperávamos ouvir mais a respeito das aprendizagens, de maneira mais consistente, e teorias que pudessem ter desencadeado reflexões mais profundas, como pressupõem os princípios do Programa, *a reflexividade, a reflexão sobre a prática*. Porém, muitas não conseguiram explicar acerca dos conhecimentos que adquiriram, dissertaram mais sobre as atividades que trocaram, as experiências de como ministrar as aulas e a organização para o planejamento das aulas.

Shulman (2005), em seu artigo intitulado *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma, también detectou a* dificuldade dos professores reconhecerem seu próprio conhecimento. Nesse artigo esse autor admite que “(...) os próprios professores têm dificuldades para articular o que conhecem e como conhecem.” (p. 8). Aparentemente esses conhecimentos estão tão arraigados nas práticas dessas alfabetizadoras, que elas não conseguem explicitá-los.

Destacamos na fala da PA24, no que se refere às perspectivas teóricas: “*Nos ajudou a esclarecer mais o que é alfabetizar, abriu leques para que a gente desse continuidade ao que os alunos já sabem*”. Nesse momento pudemos inferir que a

perspectiva do Letramento foi uma novidade para ela, quando admite que a criança já vem para a escola com conhecimentos acerca do mundo letrado. Nessa ocasião, ainda citei para ela Paulo Freire, “a leitura de mundo que precede a palavra”, evidenciando um momento de interação entre entrevistadora e participante. Nas falas das professoras pudemos verificar o que as participantes entenderam como conhecimentos adquiridos na formação do Pnaic: *A PA9: “a formação do Pnaic trouxe coisas novas, ou melhor, nos lembrou as coisas que já sabíamos e vamos deixando de fazer, por causa do dia a dia corrido.*

A PA1 relatou:

A formação do Pnaic lembrou algumas coisas que a gente já sabia. Gostei da formação, trouxe inovação para os trabalhos com os “meninos” e até a sala de aula ficou mais tranquila. O material didático foi muito bom, principalmente o de matemática. Eu tinha sérias dificuldades em ensinar matemática de maneira lúdica. Aprendi muito.

Na mesma tônica a PA22:

O Pnaic para nós trouxe muita inovação. Principalmente no material didático recebido e no material didático que nós confeccionamos com os meninos. Isso foi de grande valia pois os meninos ficaram muito entusiasmados com esse tipo de material, principalmente em matemática. Foi bem desenvolvida essa parte do raciocínio lógico matemático. Gostei das trocas de experiências, de ouvir as práticas de outras professoras. O pacto foi bom nos relatos de experiências, as trocas de experiências entre professores que estavam realmente atuando do 1º ao 3º ano da alfabetização.

A PA2 disse que:

Facilitou na questão de planejar as atividades de uma maneira mais organizada, mais lúdica. O Pnaic foi um bom curso para nós alfabetizadores. Trouxe conhecimento sim. Precisávamos de alguns estudos.

Já a PA4 evidenciou em sua fala que:

A formação do Pnaic foi muito boa, principalmente a parte da matemática, pois a gente trabalha sempre do mesmo jeito e, com a formação, pudemos ver jogos e uma maneira mais prazerosa de ensinar nossos alunos. Para mim foi porque não tinha muito contato com as diversificações de trabalhar a matemática.

Na entrevista com a professora PA5 ficou nítido que as formações para alfabetizadoras oferecidas antes do Pnaic (e que ela havia participado) enfatizaram somente a parte de Língua Portuguesa, ou seja o processo de alfabetização voltado para as letras e para a habilidade de leitura.

A PA5 relatou:

Achei muito boa a parte que trabalhou com a leitura. Incentivou muito o trabalho com a literatura. As trocas de experiências foram muito boas.

O material entregue foi muito rico, continha muitas atividades. Acho que o Pnaic deveria ter focado também nas dificuldades de aprendizagem, em como adaptar o material.

Na expressão “continha muitas atividades”, extraída da fala da professora PA5, nota-se a valorização, por parte dos (das) professores (as), por cursos de formação continuada que ofereçam sugestões de atividades como “receitas” a serem seguidas no cotidiano escolar.

Em vários estudos sobre a formação continuada do professor, com aporte na reflexão na ação, propostos principalmente por Donald Schön (2000), enfatizam a formação do “professor reflexivo”, que se tornou referência em diversas propostas na área da formação de professores, que embora bastante citado por elas, a prática da “troca de experiências”, não ficou configurado o caráter reflexivo. A seguir destacaremos algumas declarações das professoras e algumas reflexões. A PA8 declara que os conhecimentos vieram das trocas de experiências e dos materiais distribuídos pelo Programa:

A gente via que outras professoras também tinham as mesmas dificuldades e vimos como podia fazer nas situações semelhantes, essa troca, a socialização de ideias foi muito importante, além dos materiais que foram entregues, que foram muito ricos.

A participante, PA24, quando questionada em relação aos conhecimentos adquiridos, nos relatou:

Deixa eu pensar...é. Pode ser assim no caso de material? São vários, uma que ficou muito nítida na nossa mente, pelo menos para mim, foi a utilização dos jogos. A gente trabalhava jogos, mas depois do Pnaic tivemos esclarecimento do porquê trabalhar de cada maneira, ensinando melhor. Um material que achei muito bom foi o pratinho, que trabalha Unidade e Dezena, o Tapetinho, que eu não tinha conhecimento para ensinar até a centena, sempre a gente usava só o Quadro Valor de lugar. Foi conhecimento de forma muito prática.

Outro aspecto importante citado por ela foi o direcionamento das atividades:

Muitas das vezes, devido ao tanto de anos de atuação na alfabetização, a gente vai esquecendo. O Pnaic abriu essa mentalidade, para a necessidade da sequência didática em todos os anos da alfabetização”.

Percebemos, nessa fala, a relação entre a professora e o saber prático administrado na formação do Pnaic. Vale ressaltar que em várias outras falas foi evidenciada uma formação muito ligada ao movimento por base na experiência, o que pode evidenciar “uma prática reflexiva”, mas percebe-se, nos discursos das professoras, uma defesa ao fim da teoria, priorizando a eficiência e a aplicação imediata, o que talvez em nossa concepção não evidencie um processo de reflexividade. Em quase todos os discursos,

podemos perceber a manifestação do basta o “saber fazer”, a teoria não ajuda na sala de aula. Acerca do conhecimento adquirido, as professoras elogiaram o material oferecido pelo Programa:

A PA7 argumentou que:

O material oferecido pelo Pnaic foi muito bom, as orientações... As trocas de experiências foram muito válidas e a troca de informações trouxe um grande crescimento. Os livros que foram distribuídos foram ótimos.

Na mesma vertente a PA10 disse que *“trouxe muito conhecimento, tivemos experiências com outros profissionais e o material foi muito rico.*

Bem como a PA11 que acredita que mudou a forma de trabalhar: *“Comecei a trabalhar de maneira lúdica”.*

A PA12 relatou que a formação foi de grande ajuda e que enriqueceu a prática dela: *“acho que o curso foi bom para mim, lembrou práticas. As atividades propostas eram lúdicas, jogos, o material foi rico. A leitura deleite começou a fazer parte de meu cotidiano”.*

A PA16 enfatizou a importância do Programa:

Olha, eu gostei muito do Programa sim. O material que a gente recebeu foi muito rico e, mesmo tendo mais de 30 anos de sala de aula de alfabetização, às vezes a gente já trabalhou com determinada coisa, mas acaba esquecendo, acaba guardando e não usando aquilo mais e o Pnaic nos lembrou muita coisa. Trouxe muita coisa, sugestão para a gente, a leitura diária, algumas atividades com recorte, com montagem, com relação à geometria, os tangrams, atividades bem lúdicas e bem prazerosas que às vezes a gente deixa de fazer e o Pnaic veio lembrando e a gente resgatando.

A PA21 ressaltou a boa qualidade dos livros que o Programa distribuiu: *“os livros que a gente recebeu em 2013, era material riquíssimo e uso até hoje. A leitura deleite foi o que mais marcou para mim”.*

A PA23 enfatizou a contribuição das atividades realizadas nos encontros de formação:

As atividades realizadas contribuíram. Trouxe bastante. As atividades realizadas nos encontros que foram atividades que eu pude desenvolver com as minhas turmas, então esse momento com os alunos eu achei que foram proveitosos. As trocas de experiências foram bem proveitosas, pois por mais que você tivesse feito essas atividades, às vezes alguém tem visões que você não tinha tido ainda.

A PA24 disse que a formação acrescentou sim alguns conhecimentos, mas que a experiência dela contou muito:

Acrescentou porque formação sempre acrescenta, mas nada para relatar. Um pouco. Apesar de ter quase 40 anos de profissão né, mas... não deixou de acrescentar alguma coisa, igual eu falei que nós confeccionamos o material com as crianças...então isso daí a gente não fazia isso antigamente. Pois quando comecei a lecionar passei por todos os anos, até o Colegial. Aposentei no Estado, aí que eu entrei na Prefeitura e fiquei só na alfabetização.

A PA14 considerou a retomada de conteúdos muito importante:

Em termos de conhecimento, a gente retoma, acorda um pouco aqueles conhecimentos que a gente viu lá no início quando a gente estava na escola aprendendo e isso veio retomar esses conhecimentos para a gente poder adequar a sala de aula...às vezes a gente fala, eu já sei, eu já vi isso, mas foi abordado de uma maneira diferente, para nós e enriqueceu o estudo. A gente tem que estar sempre estudando, aperfeiçoando.

Nesse sentido, volta-se um olhar sobre a epistemologia da prática profissional (Tardif e Raymond, 2000), ao analisar a profissionalização num movimento de renovação sobre os fundamentos do trabalho do professor. Para Tardif e Raymond (2000), é chamada epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos valores utilizados realmente pelos professores, em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa. Sob tal perspectiva, acentuam-se de maneira intensa as lacunas existentes nos cursos de formação inicial, com falhas explícitas nos saberes acadêmicos, teóricos e científicos. Assim, é pertinente a questão que se centra na adequação dos cursos para que a qualidade na formação do professor possa ser garantida.

Desse modo, é relevante levar em conta que as propostas para a formação dos professores têm a necessidade de extrapolar os saberes práticos, sem cometer um “retrocesso da teoria”, como a PA18 exemplificou:

A formação foi muito superficial, poderia ter sido abordado mais a fundo as questões educacionais que envolvem a alfabetização e que envolvem a inclusão educacional...todo aprendizado traz contribuições, mas gostaria e esperava por mais.

Pudemos observar também que as professoras acreditam que os saberes e competências específicos ao processo da aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar foram sendo constituídos ao longo da carreira, atribuindo como fator essencial as experiências da docência e as interações com outras professoras, em momentos de cursos e no dia a dia escolar, como podemos constatar por meio das falas das professoras.

A PA20 declarou:

O que achei melhor foi a oportunidade de retomar conceitos, pois com o dia a dia fica automático a gente faz por fazer e ...a gente pode lembrar algumas coisas. Ponto muito positivo foi a reunião de professores de várias escolas diferentes, a troca de experiências.

A PA3 achou muito importante “ a troca de Experiências e a “interação com outras alfabetizadoras”.

A PA23 enfatiza que como conhecimento foi a descoberta ou a redescoberta de que poderia trabalhar com materiais confeccionados por ela e pelos alunos:

A questão das artes manuais, desenvolvimento de atividades lúdicas, criatividade, o Pnaic trabalhou muito com tudo isso. Todas as vivências e práticas foram importantes, pois pudemos usar em sala de aula, percebemos a sua aplicabilidade”.

Podemos perceber em alguns momentos a insistência em enfatizar a característica prática da formação. O que não podemos deixar de ressaltar é que não se pode dissociar a teoria da prática, pois saberes acadêmico, teórico e científico devem passar por uma trajetória de progresso de entrelaçamento com o “saber fazer” para que se consolidem os saberes formais para a profissionalização do professor. A teoria deve sempre iluminar a prática, que estão interligadas. (PIMENTA, 2005)

Essa perspectiva de organização que privilegia a prática, por mais que agrade os professores e envolva diversos fatores significativos em termos quantitativos, deixam a desejar quanto à efetivação de certos conceitos e procedimentos, que seriam de extrema relevância para a efetivação dos programas de formação continuada de professores com qualidade. Concordando com Gatti (2008), ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários, como dos professores em atuação na base do sistema.

Para nossa reflexão, vale ressaltar que ficou evidente a dicotomia entre a teoria e a prática, pois percebe-se que o “ensinar a fazer” foi construído numa perspectiva tecnicista. Tal fato nos preocupa, pois, a educação deve primar por princípios de emancipação do sujeito, num sentido amplo, não somente técnico, do desempenhar de uma função. É preocupante que a dissociação entre teoria e prática aconteça nas formações continuadas de professores, principalmente em políticas do Governo Federal. A educação não pode ser vista como mercadoria, por exigência de uma agenda neoliberal que defende a neutralidade política, com vistas à promoção de interesses do mercado em detrimento de valores sociais e educacionais. Nesse sentido, se por um lado os discursos

políticos defendem o valor do conhecimento e da boa qualidade da educação, por outro encaminham suas orientações e ações para o saber-fazer, o que atende aos interesses do mercado.

Defendendo a valorização da formação crítico-emancipatória, em nossa revisão de literatura falamos sobre a superação do modelo educativo alicerçado pela ótica da racionalidade técnica e o que as pesquisas indicam. Defendemos que formação docente vá além do saber fazer pedagógico, que se dá pelo acesso aos conhecimentos científicos e culturais historicamente acumulados e sistematizados. Além disso, ainda defendemos que as histórias de vida e o contexto social destas professoras interferem em suas identidades, nas suas atuações profissionais. Quanto aos conhecimentos necessários para alfabetizar, três professoras foram específicas e apontaram que é necessário conhecer os níveis ou fases em que as crianças se encontram para melhor direcionar as atividades, voltando-as às necessidades dos alunos e que, por esta razão, o professor tem que saber como as crianças aprendem e como se dá o processo de alfabetização. Tem que ter noção sobre o desenvolvimento da criança, o pensamento da criança. Com isso identificamos que as professoras que atuam em classes de alfabetização possuem a crença de que possuem conhecimentos específicos, indicativos de uma identidade como alfabetizadora. As professoras relataram que “*O respeito que o professor precisa ter pelo tempo que cada criança precisa para aprender*” é fundamental para a atuação nas classes de alfabetização, como também o fato de serem mais amorosas “*pois as crianças dependem mais delas*”. A PA06, expôs que “*Às vezes a criança vem de casa com algum problema, chega na escola e quer soltar aquilo, desabafar*”. Com esta fala a professora evidencia o acúmulo de papéis que uma professora alfabetizadora desempenha, que se vê, ao mesmo tempo um pouco mãe, curadora, com papel terapêutico.

O que ficou mais evidente nas falas das participantes foi o fato de que “*As crianças iniciam e terminam o ciclo de alfabetização em vários níveis diferentes*”, o que exige delas um conhecimento de cada faixa etária e como fazer para ajudar no crescimento das crianças, “*o que às vezes não percebem nos demais anos escolares*”. Certamente a rotina de sala de aula e relação com os alunos também oferecem elementos importantes para identificar traços de grupo profissional entre as alfabetizadoras entrevistadas. Notam-se aspectos comuns, descritos por quase todas as professoras, quanto à leitura de gêneros variados de textos, mencionada como atividade diária para quase todas as alfabetizadoras, como a Leitura Deleite, que tornou-se prática e hábito entre elas.

A PA21 relata que:

Uma coisa que eu não fazia foi o hábito da leitura dessa maneira, a leitura deleite, enriqueceu muito minha prática. Eu contava histórias, mas não com a frequência que conto agora, a leitura diária dos **meninos**, o incentivo de deixar um cantinho de leitura na sala de aula para eles estarem manuseando os livros, levando para casa, o forte foi a Leitura e a Literatura.

Por desempenharem por tantos anos a mesma tarefa de alfabetizar, as professoras foram capazes de identificar mudanças nas práticas. Elas reconheceram que o que mudou foi a segurança que adquiriram. A PA20 acredita que estava realizando as atividades no “automático” antes do Pnaic, que depois da formação percebeu “*a necessidade de estudar sempre, quando comecei fiquei perdida, desorientada. Não tinha a prática de trabalhar com grupos e jogos*”.

Uma professora afirmou que “ *aumentou a paciência com o processo de aprendizagem de seus alunos*”. Outra disse que se tornou “ *mais atenta e reflexiva sobre o trabalho que realiza*”. Uma outra considerou que atualmente “ *acredita mais no trabalho em grupos, na interação*”, devido ao Pnaic, o que podemos confirmar na fala da PA4 “ *trouxe contribuições para trabalhar a matemática, o como fazer, me incentivou a trabalhar em grupo com os alunos*”. Também outra disse que sua prática mudou e foi melhorando, “ *porque foi aprendendo, foi aplicando e foi acreditando no trabalho porque viu os resultados*”.

Tardif (2002) atribui à noção do “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes (saber, saber-fazer, saber-ser). Nesse sentido, o autor evidencia que os saberes dos docentes são heterogêneos e temporais, provenientes de diferentes fontes e naturezas: “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 64). O autor classifica os saberes docentes em quatro, os quais elencamos a seguir:

1 -Saberes da Formação Profissional: transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, constituem também saberes relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação;

2 –Saberes Disciplinares: são aqueles pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, biológicas, etc.);

3 –Saberes Curriculares: são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes;

4 –Saberes Experienciais: são os resultantes do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p.38).

Assim, diante das reflexões suscitadas por Tardif e o Pnaic, nos deparamos com um impacto sobre a zona de conforto existente, tanto em nível de gestão, quanto da ação do professor alfabetizador de Uberaba. Após muitos questionamentos e debates em sala sobre a práxis pedagógica e, diante do que expõe o MEC, por meio de sua página oficial na internet, sob o título “Entendendo o Pacto”, percebeu-se um incômodo nos participantes das formações. Segundo o texto do MEC:

Para que o professor exerça sua função de forma plena é preciso que tenha clareza do que ensina e como ensina. Para que isso aconteça, não basta ser um reproduzidor de métodos com o objetivo apenas do domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL 2,2015, n.p)

Frente a essa afirmativa, constatamos que atualmente as Diretrizes Curriculares do Município de Uberaba, trazem em seu bojo uma base teórica sociointeracionista, proposta por Vygotsky, na qual o conhecimento real da pessoa é o ponto de partida para o conhecimento potencial, considerando-se o contexto sociocultural. Entendemos a escola como um espaço onde o estudante pode se desenvolver, por meio de um processo rico em interações e construções de conhecimentos significativos, exercendo sua cidadania desde a infância. Isso significa considerar que os estudantes têm direito à educação e aos conhecimentos que foram historicamente construídos pelos grupos sociais humanos e têm especificidades determinadas, tanto pelo seu desenvolvimento, quanto pelos contextos culturais heterogêneos em que estão inseridas. Nesse sentido, a intervenção, a mediação e a postura do professor são elementos essenciais para a eficácia no processo de ensino e de aprendizagem. Porém na prática na escola o que predomina são os saberes experienciais, classificados por Tardif (2004, p.38) e a utilização das atividades oferecidas pelos cadernos de formação, dos livros didáticos, acompanhados da

ementa curricular, num "repass" de conteúdo por conteúdo, considerando muito pouco o conhecimento prévio da criança.

5.1.2 A contribuição para a prática

Neste item perguntamos às professoras se a formação continuada oferecida pelo Pnaic havia trazido contribuições para as suas práticas. Pudemos verificar, por meio das entrevistas, que a maioria das professoras acredita que o Pnaic favoreceu muito a prática em sala de aula. Das vinte e quatro entrevistadas, apenas três acreditam que a contribuição foi parcial e uma não atribuiu ao Pnaic nenhuma contribuição para a sua prática diária. Nas falas das participantes notamos que a formação trouxe contribuições para a prática em sala de aula, na opinião da maioria das professoras. Elas nomeiam como principais colaborações a questão da introdução da ludicidade no planejamento das aulas, do incentivo à leitura e literatura e o apoio com a matemática. Na opinião de várias havia poucas oportunidades de formação que envolvesse a “alfabetização matemática”. A interação com outras professoras alfabetizadoras que atuam na Rede Municipal também foi citada, sendo a troca de experiências um dos aspectos mais lembrados e elogiados. Os materiais oferecidos pelo Programa também foram bastante lembrados, tanto os Cadernos de Formação, como os livros de Literatura encaminhados às bibliotecas das escolas.

No que se refere ao Planejamento, houve professoras que disseram que tal organização facilitou o desempenho das atividades pedagógicas, que a sequência didática trabalhada na formação favoreceu muito a observação delas quanto aos direitos de aprendizagem dos alunos e da forma como garantir esses direitos e ainda de quais atividades podem dispor para fazê-lo. Um fato também recorrente foi a afirmação de ser uma formação mais prática e que tal modalidade auxilia mais na sala de aula. Ao ilustrar com as falas das professoras, as palavras que mais apareceram foram ludicidade, brincadeiras, jogos, material didático, literatura e apoio nos planejamentos, presentes em quase todas as falas das entrevistadas. Para facilitar a visualização das “Contribuições para a prática em sala de aula”, resolvemos separá-las de acordo com as temáticas mais citadas, com exemplos de alguns depoimentos das professoras.

QUADRO 16 - Ludicidade, jogos, utilização de materiais concretos:

Professora Alfabetizadora	Relatos
----------------------------------	----------------

PA2	<i>“Trouxe em suas formações a questão de trabalhar de maneira mais lúdica, de inovar mais nas aulas”.</i>
PA9	<i>“Eu passei a usar mais materiais concretos e manipuláveis e também a construir materiais”.</i>
PA10	<i>“A contribuição foi que me incentivou a trabalhar de forma mais lúdica”.</i>
PA14	<i>“Deixou as aulas mais lúdicas devido ao material e a proposta de como trabalhar. O ensino ficou mais atraente para os alunos”.</i>
PA15	<i>“ Então o que que acontece...diante do material e da proposta, as aulas ficaram mais lúdicas, mais práticas com os alunos, saiu um pouco daquela mesmice de transmitir o conhecimento e o aluno absorver...então eles puderam realmente construir com a gente a proposta, participar e vivenciar e quando isso acontece o aprendizado fica muito maior. Acho que foi o fato de inserir o conteúdo por meio de brincadeiras, jogos, dentro da sala de aula. A gente está trabalhando os conteúdos com mais brincadeiras, com jogos, a questão de envolver mais “os Meninos”, tive um crescimento nesse aspecto. A questão do material dos meninos, das leituras foi tornando muito mais fácil e agradável o trabalho da gente”.</i>
PA16	<i>“A visão de trabalhar mais com os jogos, porque o que que acontece...igual eu...tenho 23 anos de Magistério, de alfabetização, muitas das vezes a gente pode cair na mesmice, né? O primeiro ano foi mais dinâmico, a Língua Portuguesa, trouxe coisas novas mais lúdicas, até as atividades que você fazia na sala parece que era mais prazerosa também. No segundo ano, da Matemática, eu esperava mais, não foi muito dinâmica, como foi a de língua portuguesa. Depois foi só caindo, a quantidade de tempo, de horas, não foi tão prazerosa, foi mais cansativo. Muita coisa a gente traz do Magistério, fiz aquele antigo. Até comparei com meu Magistério. A minha visão de trabalhar mais com jogos, com o lúdico, isso acrescentou. O Material era bom”.</i>
PA19	<i>Um conhecimento específico do Pnaic...acho que os jogos, tinha alguns principalmente na parte da matemática, do raciocínio lógico, aí nessa parte foi conhecimento mesmo. Os jogos interdisciplinares foram muito bons...acrescentou muito”.</i>
PA22	<i>“Os jogos, os materiais, me ajudaram a ensinar melhor, principalmente na Matemática, porque aprendi maneiras novas de ensinar até a centena. Sempre a gente usava só o Quadro Valor”.</i>

	<i>de lugar. Foi conhecimento de forma muito prática”.</i>
PA24	<i>“São várias contribuições. Uma que ficou muito nítida na nossa mente, pelo menos para mim, foi a utilização dos jogos. A gente trabalhava jogos, mas depois do Pnaic tivemos esclarecimento do porquê trabalhar de cada maneira, ensinando melhor”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da transcrição das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

Como podemos perceber, o uso de jogos e a postura de ministrar aulas mais lúdicas foi bastante mencionado. De acordo com Vygotsky (2003), o educador é um organizador do meio em que a criança está inserida e o jogo é fundamental para a educação. Por isso, não pode ser visto como um simples passar de tempo para a criança. As atividades que incluam jogos devem estar relacionadas à idade, ao interesse e à intenção pedagógica. Os grupos de jogos definidos por Vygotsky (2003) são formados pelas brincadeiras da criança com diferentes objetos, os construtivos e os jogos com regras. Assim, a dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são dirigidas pelos (as) professores (as) com o objetivo de incitar a aprendizagem. Assim, “o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil”. (KISCHIMOTO, 2009, p. 37).

Um outro item que também se destacou foi a contribuição para a prática vindo das interações com as colegas de trabalho, com as demais cursistas e com os próprios alunos, que muitas das alfabetizadoras chamaram de “meninos”.

QUADRO 17 - Aprendizagem com a Socialização – trocas de experiências com as colegas e com os alunos.

Professora Alfabetizadora	Relatos
PA3	<i>“Trouxe contribuições porque aprendi com outras pessoas, na interação, na troca de experiências”.</i>
PA5	<i>Me clareou o conceito de alfabetização e letramento. Gostei porque foi uma formação mais prática e eu podia aplicar com meus alunos, principalmente os jogos”.</i>
PA15	<i>“Teve a questão da troca, a gente passava para os alunos e eles iam além...houve um entusiasmo. Conhecimento: A habilidade de contar histórias. Confeccionar mais material com os alunos. Antes eu não tinha expectativa que ia</i>

	<i>dar certo, fui vendo que era possível. Até mesmo o interesse de estudar mais sobre certas coisas, a curiosidade”.</i>
PA19	<i>“Contribuiu com a prática da leitura em sala de aula, de maneira diária, apesar de ser coisa que a gente já fazia, ficou mais diário, porque a gente tinha aquele compromisso de levar os trabalhos aplicados para as aulas...certo? Precisávamos apresentar o trabalho, então a gente marcava uma vez por semana para reunir o coletivo da escola (as da alfabetização) para conversar sobre as atividades aplicadas. Começamos a ter a prática, o gosto, a gente incentivava muito, acho que foi muito positivo nesse ponto, foi muito bom”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da transcrição das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

Outro item bastante lembrado pelas alfabetizadoras foi o Planejamento. Evidenciaram que a formação do Pnaic auxiliou na elaboração e na aplicação do mesmo. O Programa trabalhou com os direitos de aprendizagem adequados a cada ano escolar, que constavam nos Cadernos de Formação, com linearidade de introdução e consolidação dos conhecimentos. As professoras entrevistadas citaram que obtiveram muitas conquistas na realização de um planejamento de aula que fosse mais dinâmico e que realmente atendesse às necessidades das crianças.

QUADRO 18 - Sequência Didática e Direcionamento de atividades em sala de aula

Professora Alfabetizadora	Relatos
PA6	<i>“Me ajudou com a sequência didática”.</i>
PA8	<i>“Me ajudou na questão de explorar mais os materiais em sala de aula, até nos livros passei a observar mais. A sequência didática também”.</i>
PA12	<i>“Na sequência didática e nas trocas de experiências”.</i>
PA13	<i>“Consolidou para mim a questão dos Direitos de Aprendizagem – apresentação e consolidação dos conteúdos de uma forma mais linear”.</i>
PA24	<i>“No direcionamento das nossas atividades, porque muitas das vezes devido ao tanto de anos de atuação na alfabetização a gente vai esquecendo. O Pnaic abriu essa mentalidade, essa visão de sequência, para que não parasse só no 1º ano, só no 2º ano da alfabetização, mas que tivesse continuidade”.</i>
PA11	<i>“Me auxiliou com as atividades para serem aplicadas em sala de aula”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da transcrição das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

Na fala da professora alfabetizadora PA11, fica evidente a forma altamente técnica com que foram empregadas as atividades propostas. Não fica evidenciado que a formação profissional foi se constituindo de acordo com a mobilização de seus conhecimentos, pois não foi percebida por nós uma relação entre a teoria estudada e prática vivenciada nos relatos das professoras. Desta forma, o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo não foi totalmente superada, embora possa ter dado passos para a melhoria dessa situação.

Como pudemos perceber por meio dos relatos selecionados, o Pnaic cumpriu um de seus objetivos declarados que era apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização a “planejarem as aulas e usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC” às redes que aderirem ao Pnaic e desenvolverem as ações do Pacto (BRASIL, 2013, p.2).

Um dos quatro eixos do Programa destinava-se à distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários. Nesse quesito também ficou evidente a aprovação por parte da maioria das professoras entrevistadas. Contudo, para três professoras, a proposta atendeu parcialmente, pois na visão delas deveria ser mais abrangente e poderia ter favorecido mais o seu crescimento profissional. Apenas uma das entrevistadas afirmou não ter percebido contribuições do Pnaic em sua prática.

A PA17, disse com muita segurança que a formação continuada “*não trouxe contribuições para a minha prática em sala de aula em nenhum aspecto, pois eu já trabalhava dessa maneira*”.

A referida professora afirmou que talvez a justificativa seja o fato de ter feito faculdade (graduação) há pouco tempo:

Acho que é porque eu fiz faculdade mais velha. Então eu fiz a faculdade e já passei no concurso. Então eu vim muito “fresca”, e às vezes o que o Pnaic trazia era para alguém que estava há muito tempo em sala de aula e que tinha somente o Magistério. Eu tinha acabado a faculdade e entrei na pós-graduação. Aí não me acrescentou muito não, infelizmente.

A PA1 acredita que “*trouxe contribuições no sentido de utilização da literatura, na questão da organização do planejamento*”.

A PA18 esclarece desta maneira:

Se eu falar que não contribuiu, como diz, acho que todo aprendizado traz uma contribuição sim, então cabe a gente adaptar, selecionar, aproveitar alguma coisa que você esqueceu e naquele momento você não lembrava... trouxe contribuição sim..., mas eu volto a ressaltar que

eu gostaria que acrescentasse mais e o ponto que achei bem falho foi que hora nenhuma, que eu me lembre, foi tratada da Inclusão. Em termos de conhecimento eu gostei mais da parte de leitura, eu gostei do trabalho da formadora, a questão da leitura, da interpretação, de acrescentar palavras novas para as crianças.

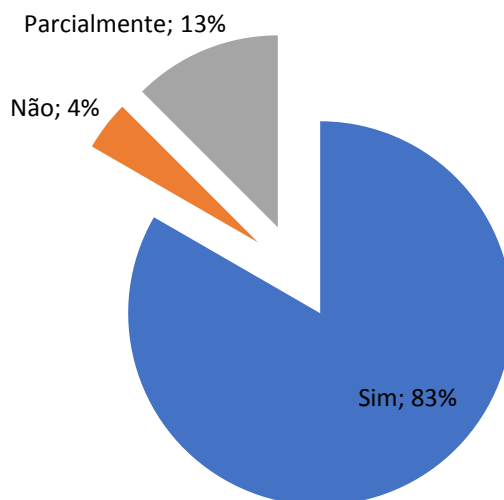
A PA22, esclareceu que:

A formação acrescentou pouco. Não tenho nada para relatar que tenha sido realmente novo e diferente. Tenho quase quarenta anos de profissão, o que pode ter acrescentado foi a questão de confeccionarmos o material com as crianças...então isso daí a gente não fazia isso antigamente. Pois quando comecei a lecionar passei por todos os anos, até o Colegial. Aposentei no Estado aí que eu entrei na Prefeitura e fiquei só na alfabetização.

Percebemos que as contribuições são percebidas pelas professoras alfabetizadoras e que estas à sua maneira classificam essa contribuição para a sua formação profissional.

Gráfico 2 - A contribuição do Pnaic para as práticas de sala de aula.

O Pnaic contribuiu para as práticas em sala de aula?



FONTE: Elaborado pela própria autora, com base nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras.

Pudemos perceber que a maioria das professoras reconhecem a contribuição da formação para a sua prática em sala de aula.

5.1.3 Identidade: construção e (re) construção

Na terceira etapa destacamos a compreensão das professoras alfabetizadoras acerca do tema Identidade. Ressaltamos que em todas as entrevistas foi necessário um esclarecimento acerca do que significava a pergunta: “Como você compreende a construção da sua identidade?”. Foi necessário que a entrevistadora fizesse interferência explicando, por exemplo, como elas acreditavam que era construída a identidade docente delas, como se daria essa construção, as possíveis interferências, como acontecia esse processo na opinião delas.

Constatamos que a questão da socialização com as colegas de trabalho, que elas chamavam de “trocas de experiências”, foi o fator determinante para a maioria das professoras ouvidas. Exemplificamos, por meio da fala da PA17, o que quase todas as professoras entrevistadas deixaram como opinião “*A troca de experiências foi o que mais gostei e acho que foi o que mais mexeu na minha identidade*”, o que evidencia que a interação com as demais profissionais da área influenciou bastante na (re) construção das formas identitárias.

A PA14 enfatizou em sua resposta, que na verdade esse processo de construção:

Não tem fim, é um ciclo que começa e aos poucos eu vou aprendendo a lidar com as situações, vou aprendendo a transmitir, a ensinar, a mediar o conhecimento com os meus alunos, porque cada criança é de uma forma e eu, como educadora, me vejo como uma estudante... aprendendo com o dia a dia e com meus alunos.

Percebemos nesse depoimento que é a partir das experiências vivenciadas no dia a dia, em sua prática pedagógica com os alunos e da mobilização de conhecimentos, que a professora diz construir e reconstruir sua identidade. Na prática social, o processo de aprendizagem gera uma problematização quando discute e questiona a própria prática social e oferece a possibilidade de apropriação do conhecimento e da experiência.

A PA16 acredita que constrói sua identidade aos poucos:

A gente vai construindo, vai buscando, vai procurando mais formas, pelas necessidades que vão surgindo, pois cada ano é uma clientela diferente, a gente tem que estar sempre buscando, aprimorando mais, buscando mais coisas com meus alunos...é...inovando aprendendo mais, porque cada turma que você trabalha é totalmente diferente um ano com o outro. Muitas coisas você tem que buscar o novo para apresentar o novo para eles (alunos), porque se eu não fizer isso eu não tenho nem o domínio da sala. Todo ano você aprende, uma turma é mais calma, outro ano a turma te exige mais, tem muitas oscilações e a gente tem que aprender a se adaptar.

A entrevistadora então pergunta: Você acha que a construção da sua identidade profissional depende muito dos alunos? A professora responde confiante que *“sim, que com o dia a dia da sala de aula, com a escola e todos os que estão nela”*.

A PA24 também salientou que a construção de sua identidade acontece no seu dia a dia, de *“acordo com o que as crianças nos oferecem. Acho que a relação com o aluno tem muita influência, porque é um jogo de feed back, eu trabalho com o aluno e para o aluno”*.

Vemos, por meio destes relatos, que a relação aluno (a) e professor (a) tem grande importância para as professoras alfabetizadoras. Notamos que o papel da educação tem grandes proporções, ao possibilitar que tanto alunos como professores provoquem e enfrentem as mudanças nas ações que norteiam sua prática social e, conseqüentemente, suas práticas profissionais. Podemos perceber, nestes relatos, que a identidade profissional se sobressaiu às demais. As professoras entrevistadas aproximam o processo de construção e formação profissional numa perspectiva sociológica demonstrando claramente como o sujeito dá significado à própria existência, constrói sua identidade a partir da visão do outro. Tal construção se configura por meio das relações sociointerativas, da convivência com o outro, na confluência das situações manifestadas pelas diferenças, incertezas, dúvidas e conflitos, as quais correspondem à realidade vivida com seus pares, seus alunos (as) e demais integrantes da instituição escolar, num determinado contexto histórico.

A PA21, antes de responder perguntou a entrevistadora: Minha identidade? Eu como pessoa? Como profissional? Com a afirmação positiva da pesquisadora, empreendeu sua resposta:

Acho que eu estou sempre em construção, não estou pronta, eu acho que eu vou morrer aprendendo. Acho que a gente tem que aprender um pouquinho a cada dia, com os colegas, com os cursos que a gente faz, agregando os conhecimentos. A gente nunca está pronta.

A PA23 acredita que as pessoas vão melhorando a cada dia:

Por meio de reflexões, mudando nossas atitudes, nossas maneiras de agir, então eu acho que isso, a identidade, é coisa que sempre vai melhorando, acontecendo na nossa prática pedagógica e em relação a nós mesmos.

A PA6 relatou que teve alteração na sua identidade profissional:

Pois começou a se preocupar com aspectos da pesquisa, do conhecimento e que ficou mais tranquila com o ato de planejar, com a sequência didática, de ter um direcionamento para seguir, tornou mais fácil o processo, a forma de dar aulas”.

Para a participante PA19, a construção de sua identidade acontece diariamente, *“a gente vem construindo há muitos anos, em cada dia, em cada momento, em cada ano, sempre é novidade com muito cursos de formação que contribui muito também para o crescimento”*. A professora reforça a questão de que para se ter sucesso na profissão em primeiro lugar *“a gente tem que gostar do que faz para poder realizar de forma adequada”*. Por fim afirma:

Eu gosto do que eu faço, então eu acho que é uma das minhas identidades, a gente tem que ser comprometida com o que faz, no respeito pelos alunos, porque afinal de contas eles também trazem uma bagagem de casa, então a gente não pode deixar perder isso, aproveitar o que eles trazem e o que a gente traz.

A participante PA15, também defendeu a ideia de que para exercer a docência é necessário gostar de ensinar e de aprender, porque

Se a gente gostar daquilo que faz, a gente vai buscando e procurando melhorar, principalmente quando a gente vê que tem resultado, ou que algum aluno tem dificuldade, daí você vai atrás e vê o interesse, inclusive dos alunos de Inclusão...nesse ponto o Pnaic não estava tão preparado para nos ajudar.

A PA17 quando entrevistada se espantou com a pergunta e disse que não saberia responder, mas depois de um tempo relatou que não saberia falar como a sua identidade é construída, mas saberia falar o que *“ela é, enquanto pessoa, o que ela quer ser”*. Enfatizou ainda que sabe *“o que o aluno e a escola precisam, o que tenho que correr atrás, o que tenho que melhorar eu sei, mas não sei te responder isso, sinceramente, não sei falar sobre isso”*.

Conforme afirma Dubar (1997): *“(...) O espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades”* (p.118-119). No caso da identidade de *professor alfabetizador*, os saberes e as competências que envolvem esse trabalho se diluem na própria pessoa do professor (a), talvez porque nessa faixa etária a criança necessita muito do apoio do professor para se desenvolver e, portanto, necessita do retorno destes para confirmar suas práticas.

É nítido que os professores entendem que no século XXI as crianças chegam à escola com comportamentos, saberes e expectativas diferentes do que era observado em uma criança do século XX. Porém, a escola e muitos professores mostraram, em variadas circunstâncias, não estarem preparados para atender às necessidades dessa criança. Por isso defendemos a necessidade de constante investimento no desenvolvimento profissional dos professores (as).

O perfil identitário dos professores e o desenvolvimento de competências específicas decorrentes da prática pedagógica estão intimamente ligados. Nóvoa (1997) ressalta que a formação de professores deve fornecer um pensamento autônomo, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize processos de auto formação.

Obviamente os saberes específicos sobre a alfabetização são provenientes da formação inicial e da continuada, da troca com colegas e ainda da prática, da experiência adquirida por meio dos sucessos e insucessos e nas relações com os alunos. Sobre a experiência no trabalho docente Tardif e Lessard (2005), a partir de pesquisas realizadas concluíram que

[...] se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns. Neste sentido, viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação. Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos. (p.52-53)

A prática pedagógica é permeada por diversos fatores que devem ser levados em conta no ato reflexivo, entre eles a necessidade de considerar a heterogeneidade da sala de aula e os níveis de aprendizagem dos alunos, o que exige diferenciadas atividades pedagógicas. O repensar sobre a prática leva, a nós professores, as reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade. Isso nos faz pensar como o professor, principalmente o alfabetizador, pode aprender continuamente por meio da reflexão sobre a sua prática pedagógica. Tomamos como

referência a identidade profissional do professor a partir da constituição e mobilização de conhecimentos necessários para sua atuação no cotidiano escolar.

A PA22 também demonstrou certa dificuldade em formular uma resposta para a questão. Solicitou esclarecimentos que foram realizados pela pesquisadora. Em sua resposta afirmou que não faz nenhuma separação entre o eu pessoal e o eu professora e que

Parece que eu já vim para esse mundo destinada a ser uma professora alfabetizadora...dar algo de mim para as crianças...e eles falam que eu sou muito brava...mas eu sou assim...uma professora carinhosa...muito meiga com eles e isso é o meu perfil de pessoa.

Nos lembramos dos estudos de Dubar, que afirma que. “(...) *eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro*” (DUBAR, 1997, p.104). Neste último relato selecionado, analisamos como o ser-professor se narra e interpreta-se como sujeito na profissão, tendo em vista compreender de que maneira esse profissional constrói a identidade pessoal/profissional, sendo capaz de afirmar-se ou negar-se como sujeito dentro do sistema municipal de ensino e da instituição escolar.

A esse respeito vale lembrar que a aprendizagem da profissão de professor começa muito antes de ele assumir uma sala de aula. Nas palavras de Tardif e Raymond (2000): “(...) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.” (p.216).

É preciso que as formações continuadas entendam as formulações identitárias dos docentes, sendo constituídas a partir de processos dinâmicos, que podem ocorrer fases, tanto de rupturas, quanto de continuidades, de reelaborações, de ressignificações.

A formação continuada também faz parte da constituição da identidade docente, pois como ressalta Tardif (2000), a formação docente está relacionada diretamente com história de vida, principalmente com a história de vida escolar.

Na segunda etapa das questões que buscam apreender a compreensão das professoras acerca da constituição da identidade, nos dedicaremos, neste momento, a analisar se houve interferência do Pnaic nas identidades profissionais e se há a percepção das docentes em quais aspectos houve um crescimento profissional. A pergunta é a seguinte: Acredita que a formação do Pnaic interferiu na sua identidade profissional? Em que medida? Em quais aspectos?

Para facilitar nossa análise, organizamos um quadro com as respostas.

QUADRO 19 – Interferências da formação continuada na identidade profissional

PROFESSORES	Interferência	Em que aspectos
P A 1	Sim. Muito. As trocas de experiências foram muito gratificantes para mim. Tivemos oportunidade de ter mais conhecimentos.	Na maneira de planejar as minhas aulas. Agora penso em atividades mais lúdicas e de promover o aprendizado de maneira mais prazerosa.
P A 2	Sim. Muito. O mais importante foi as trocas de experiências que nos fizeram aprender com as nossas colegas.	Na matemática foi um apoio muito grande. Melhorou muito meu planejamento e o meu desempenho na hora de ensinar. As crianças também se envolveram bastante nos jogos e nas atividades.
P A 3	Sim. Muito. Por meio das experiências exitosas de cada colega pudemos adquirir mais experiências.	Me incentivou a trabalhar mais com a literatura, de uma maneira mais intensa e explorando mais, virou hábito.
P A 4	Sim. Muito. Algumas atividades permanentes influenciaram meu jeito de planejar e dar aulas.	O trabalho com a literatura foi muito bom. A Leitura deleite faz parte da minha prática. Passei a produzir mais textos com as crianças
P A 5	Sim. Muito. No hábito da leitura e o que mais gostei foi a troca de experiências com as colegas.	A promoção da leitura. Mudou em mim o hábito, sou mais leitora também. Tenho que ser exemplo.
P A 6	Sim. Muito. Senti uma diferença de conhecimento. Foi muito bom aprender com as próprias colegas e com a formadora.	Senti uma diferença muito grande. O curso auxiliou na minha formação inicial. Foi um crescimento profissional. Os textos de formação me fizeram ter um outro olhar com as crianças. A Literatura foi a parte que mais gostei.
P A 7	Sim. Muito. Me deixou mais motivada. Nas trocas de experiências eu pude perceber que tem professores com os mesmos problemas que eu e pude ver como resolviam.	As novidades fizeram mudar a minha prática. Hoje trabalho com grupos e com materiais concretos.
P A 8	Sim. Muito. Na maneira de planejar e registrar.	Com a formação meu planejamento se tornou mais condizente com a prática. A sequência didática estou implementando. Comecei a registrar mais as situações de sala de aula e trabalhar de maneira mais lúdica com as crianças.
P A 9	Mais ou menos. Só deixou uma sequência didática para o planejamento.	Eu já utilizava as estratégias que foram trabalhadas na formação. O Planejamento ficou mais organizado.
P A 10	Sim. Parcialmente. Gostei da parte das trocas de experiências.	Acredito que o que foi mais importante foram as trocas de experiências.
P A 11	Não interferiu.	Mas melhorou algumas práticas.
P A 12	Sim. Mais no sentido de crescimento profissional	Incentivou a pesquisar e a estudar mais.
P A 13	Sim. Muito.	Na vontade de estudar mais.
P A 14	Sim. Parcialmente. Me incentivou a deixar as aulas mais prazerosas.	Na maneira de trabalhar mais lúdico.

P A 15	Sim. Interferiu muito. Instigou a procurar mais novidades.	Na questão de estar buscando mais, de ter mais interesse, de ter mais atenção nas coisas que estão acontecendo. Procurando mais propostas.
P A 16	Não	Eu já me considero uma professora dinâmica, que está sempre buscando o novo pra eles.
P A 17	Não	Porque não me acrescentou nada. Se não acrescentou não tem como eu evoluir. O que o Pnaic me ofereceu não é o que eu quero.
P A 18	Sim. A vontade de estudar.	No gosto por aprender, adoro aprender e estabeleci uma meta na minha que enquanto eu tiver cabeça eu vou estudar. Todo ano eu vou estudar...e....passo isso pros meus filhos...sou uma pessoa que busca e determinada.
P A 19	Sim. Interferiu nos meus conhecimentos a respeito da alfabetização. A literatura foi muito bom.	Na construção do dia a dia pedagógico, na criação de novos métodos. Intensificou a prática de leitura e escrita e a construção de jogos.
P A 20	Sim. Me ajudou muito nos passos do planejamento.	Na maneira de planejar, com sequência didática apropriada para cada faixa etária. Deu segurança para dar aula, sabendo que as atividades propostas estavam certas para as crianças.
P A 21	Interferiu com certeza, bastante. Hoje me considero mais dinâmica e uso atividades lúdicas para ensinar.	Na minha prática pedagógica, no meu jeito de tá preparando as aulas, as atividades, meu planejamento.
P A 22	Sim. Um pouco. Na parte da Matemática.	Auxiliou no trabalho com o raciocínio lógico matemático. As atividades novas.
P A 23	Interferiu. Auxiliou nas atividades que deveriam ser dadas para alcançar cada direito de aprendizagem.	Eu acredito que na questão de direcionamento de atividades, das reflexões que sempre nós tínhamos, um olhar diferenciado sobre o que estávamos trabalhando. Tanto é que esse ano que não aconteceu nada, a gente fica carente em alguns aspectos, a gente ficava mais motivado.
P A 24	Muito. Na Matemática.	A matemática eu tinha muita dificuldade e o Pnaic me direcionou, para trabalhar no concreto e perceber a matemática no dia a dia, nas situações.

Num primeiro momento apresentamos os limites da formação continuada de professores, que tem como um de seus princípios a identidade profissional e que quando as professoras foram entrevistadas, evidenciaram não ter tido discussões apropriadas que

pudessem ter levado a esclarecimentos e crescimento acerca deste conceito e de toda a importância que tem para o desenvolvimento profissional. Em seguida, quando questionamos acerca da influência do Programa e as possibilidades e avanços a partir do desenvolvimento da formação do Pnaic, percebemos uma ênfase maior nas atividades práticas e de interação social.

Os modos como estes saberes e competências específicos foram sendo adquiridos podem ser observados por meio da análise dos dados referentes ao processo da aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar de maneira lúdica e prazerosa, utilizando todos os objetivos gerais e os direitos de aprendizagem descritos nos Cadernos do Pnaic apropriados para garantir que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

A formação continuada proposta pelo Pnaic, apresenta em seus documentos, como princípio, o propósito de desenvolver a identidade profissional, como um dos agentes de transformação da educação, mas o que ficou explícito para nós foi a introdução de uma disposição curricular, com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica. O Pnaic tem trabalhado diversos temas que suscitam mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, possibilitam a melhoria da aula ministrada, bem como observamos nas falas das professoras participantes da pesquisa, o destaque dado à prática, sem que esta esteja relacionada com a teoria.

Vimos demasiada atenção dada à prática de leitura e escrita e matemática. Não percebemos, nas falas das entrevistadas, o registro do trabalho estar acontecendo de maneira interdisciplinar, como supõe o Programa. O que constatamos é que o trabalho em sala de aula é pautado nas atividades de Leitura, Literatura, escrita e conhecimentos matemáticos, justamente os conteúdos analisados pelas avaliações externas.

Encaramos, como positiva, a citação das entrevistadas no que se refere à prática de registros. No Caderno de Formação da Unidade 08 de 2013, o registro é uma alternativa importante que promove a reflexão sobre o fazer didático e pedagógico, ou seja, do saber profissional, em uma perspectiva formativa e organizativa, sendo possível, a partir do registro, o professor ter subsídios para atuar em uma práxis transformadora e de pesquisar a própria prática e refletir também neste mesmo ato.

Percebemos, nas falas das professoras, que a formação do Pnaic trouxe certa segurança pedagógica, ou melhor, organizou e definiu o que realmente deveria ser ensinado às crianças, em cada ano escolar dessa etapa da Educação Básica. Possibilitou,

também, uma estabilidade às professoras para saberem como lidar com o conhecimento demonstrado pelos alunos, durante o processo de alfabetização.

Essa segurança de que falamos se dá por meio da clareza em relação aos conceitos, aos direitos de aprendizagem condizentes a cada eixo temático - conteúdo e as atividades que deveriam ser desempenhadas, dando às professoras outras possibilidades que não o livro didático, as atividades reproduzidas de que já estavam acostumadas. Segundo as entrevistadas, as novidades foram muito bem-vindas. Por outro lado, observamos uma certa tendência a recorrer às atividades oferecidas pelo Pnaic como se fossem um receituário, normas para serem seguidas, fontes para serem usadas. Notamos ainda que tais mudanças e a segurança pedagógica de que falamos, trouxeram uma leveza ao fazer diário em sala de aula, o que, por consequência, foi sentido pelas professoras que as crianças mostraram-se mais interessadas pelas aulas, devido às inovações que estavam sendo implementadas no currículo e na didática das professoras, que passaram a utilizar com mais frequência estratégias e metodologias baseadas na ludicidade, na cooperação, na integração, na criatividade, melhor dizendo, as mudanças deram vida nova ao cotidiano escolar.

Em nosso roteiro de entrevistas, havia a seguinte pergunta: Você percebe alguma diferença na professora alfabetizadora de hoje, após a experiência do Pnaic, em comparação à profissional que era antes? As respostas evidenciaram que as professoras notaram diferenças em seu desempenho profissional.

As PA 14 e 18 relataram que sentiram mudanças no jeito de dar aulas e que o programa incentivou a trabalhar com os alunos de uma maneira mais lúdica.

As PA 21 e 22 relataram que atualmente se preocupam mais com a elaboração das aulas, para que sejam mais interessantes e prazerosas. *PA21: " Eu percebo que hoje eu me preocupo um pouco mais com o que vai agradar meus alunos, que as atividades sejam mais prazerosas, mais interessantes...antes eu não me preocupava tanto".*

A P22 enfatizou a mudança em relação ao seu jeito de ensinar Matemática, *"O desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças, com os tipos de atividades que eles nos ensinaram, foi enriquecedor para mim".*

De acordo com as entrevistas coletadas, pudemos constatar que houve mudanças na prática profissional das professoras. Mesmo as que disseram não ter sofrido tanta influência admitem ter utilizado em algum momento as aprendizagens vindas da formação, mesmo porque tinham que aplicar as atividades para socializarem, nos encontros de formação. Então tinham que utilizar as atividades e as estratégias, para

planejar de acordo com as orientações e aplicá-las na sua jornada laboral. Tais afirmações ficam explícitas na fala da professora PA12:

O curso exigiu muito da gente, mas eu acho que teve um retorno, porque a gente tinha que trabalhar com os meninos para fazer todas as atividades, para mandar para eles, como tarefa mesmo, mas não era uma coisa enfadonha, não era uma coisa fora do nosso contexto. Então nos ajudou muito. Por exemplo, eu não tinha trabalhado ainda com sequencia didática. A gente trabalhava com projeto, mas você sabe que o projeto as vezes não é desenvolvido de maneira correta. E eu achei que sequencia didática ajudou muito na sala de aula, tanto é que eu faço uso desse instrumento. Até a gente teve um encontro agora e eles sugeriram alguns livros, a gente fez na sala e realmente a gente vê que surte um efeito muito positivo. Eu pelo menos comecei a trabalhar com sequencia didática a partir do curso, então eu gostei muito do material, achei que os professores estavam muito bem preparados, eles tinham uma preparação, tinham uma bagagem, conheciam o material, eu gostei muito. O primeiro ano foi bem puxado, a carga horaria.

As professoras PA23 e PA24 disseram que os encontros foram válidos porque viram outras experiências, a forma como outros professores dinamizam suas aulas e isso trouxe outras possibilidades de fazeres pedagógicos, *“outras possibilidades, a gente aprende com os outros”*.

A PA24 disse que notou mudanças em sua postura profissional, começou a

Seguir a linha, a partir de onde o aluno está, com programa e sequência, mas dentro do contexto que o aluno nos pede. O Pnaic tem forma de alfabetizar mais aberta, eu era mais tradicional, o material que nos ofereceu dá essa direção. Antes eu fazia de outro jeito e achava que estava certa, hoje percebo que mudei. Foi uma luz, para eu ir além.

Nesse depoimento ainda ficou evidente, durante a entrevista, a importância do papel da formadora do Pnaic, que na visão desta professora fez toda a diferença e incentivou muito a utilizar os jogos, os livros e demais recursos disponibilizados, a ver múltiplas possibilidades nos materiais recebidos e confeccionados.

Com relação à importância dos materiais recebidos, temos um relato interessante, da PA24:

O material que foi disponibilizado para a gente é um material muito rico, de matemática, principalmente, porque além de toda a parte teórica ele vinha com uma parte de jogos, que eu até fiz com meus meninos e achei muito bom, muito enriquecedor e ajudou muito a gente na prática. Quando a gente fez a formação de português, a gente recebeu os livros de literatura, um material riquíssimo que a gente usou muito e a aplicação foi tranquila.

Esta mesma professora disse ter **incorporado** às práticas vivenciadas na formação em seu dia a dia:

Até a maneira de dar aula mudou, porque eu gosto muito de leitura, gosto muito de contação de história, mas o jeito que a gente foi conduzida a usar o material, os livros, nos despertou a vontade de fazer, porque era tudo muito prático, então a gente sabia se virar com eles.

Tivemos também professoras que não perceberam mudanças tão fortes em suas práticas docentes. A P19 declarou que *“Alguma coisa sempre muda, mas não considero tão importante a formação recebida, pois muitas das sugestões eu já aplicava em sala de aula”*.

Também a P15 relatou:

Eu vou ter que ser sincera, o curso lá no papel, podia ter sido melhor, ter dado mais conhecimento, ter tido mais troca de experiência. Deu diferença positiva no meu trabalho no sentido de preocupar mais com as estratégias para ensinar, buscando diferentes formas. A minha curiosidade aumentou. Uma coisa é a gente ali na sala de aula como aluno, outra coisa é a gente na sala de aula trabalhando, como professora, a gente muda. Em cada lugar que a gente está a gente é de um jeito.

A PA16 disse que a formação deve ter sido pensada para quem está começando no Magistério, pois o Pnaic foi um complemento da formação inicial e que, com certeza, deve ter acrescentado mais para os professores novatos. *“Eu sou do mesmo jeito de antes, eles cobram uma professora mais dinâmica, os alunos, os pais, o governo, então eu já tenho experiência”*.

A PA17 relatou que seu grupo de colegas de trabalho na Instituição escolar, são todas experientes e que por isso todas queriam mais da formação. Salienta que *“O grupo que eu trabalho são professoras que tem faculdade, que tem pós-graduação, que está estudando para fazer mestrado, então são pessoas muito antenadas”*.

Vimos, então, na percepção das docentes, a separação clássica entre os novatos e os experientes, para a formação continuada. Tal perspectiva aponta para a crença de uma construção profissional na profissão, a partir das experiências vividas, reflexões de sua ação no cotidiano, bem como a própria formação pessoal em contato com seus pares. Neste último relato fica evidente a expectativa de desenvolvimento da professora, de uma maneira mais abrangente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, na carreira inclusive.

Gatti e Barreto (2009, p. 202-203), mencionam:

As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na

implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.

Entendemos, portanto, a formação como processo contínuo ao longo da vida profissional, definida como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem nas diferentes fases da vida, em que a experiência profissional se consolida (GATTI; BARRETO, 2009).

As autoras afirmam que “a ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203). Nesse sentido, apontam que a *reflexão sobre a prática* é uma estratégia de alto valor formativo que tem produzido efeitos interessantes. Para tanto, acredita-se que por meio do diálogo com seus pares e da reflexão também se fortalecem as instituições educacionais.

Torna-se importante fazer uma reflexão acerca do protagonismo do docente para a construção de sua autonomia pedagógica, observando o pressuposto de que a finalidade de qualquer programa de formação deve ser a de proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional.

Nos anos de 2013 e 2014 a ênfase da formação ocorreu com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e, em 2015, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas. Entretanto, não foi evidenciada a preocupação de atender às diferentes áreas do conhecimento e ficou nítido, durante as entrevistas, que todos os materiais utilizados contemplam as duas áreas citadas e trabalhadas na formação, o que nos intriga, pois a constituição profissional deve ser pautada em saberes plurais. Desta forma acreditamos comprometer a constituição de uma identidade profissional, pois não percebemos a autonomia nas falas de muitas professoras.

É importante refletirmos sobre os principais limites do Programa para a formação e atuação dos profissionais da educação, tendo em vista que a formação continuada é importante condição para a busca da aprendizagem de maneira constante. Percebemos nas falas das professoras que a política de formação do Pnaic é vista como um auxílio no

cenário educacional e está melhorando a educação na alfabetização. Tais afirmações justificam-se nas falas que traduzem a formação como oportunidade de ler, estudar, debater com seus pares, manterem-se informadas e atualizadas em espaços de planejamento coletivo e compartilhado, de oportunizar aulas mais dinâmicas para os alunos.

No entanto, ainda percebemos, por meio de nossas inferências e impressões, dificuldade dos professores em compreender conceitos de *alfabetização e letramento*; a não adesão às propostas de formação continuada, por parte de algumas professoras; e maior atenção de todos os envolvidos na educação das crianças dentro da instituição escolar, como por exemplo, o pedagogo e a direção escolar, todos juntos e empenhados em discutir e pensar os processos de formação continuada de alfabetizadores, seja a do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, seja a formação em serviço, na escola.

Quando perguntamos se havia diferença na professora de antes e na professora de hoje, muitas delas tiveram dificuldade em sentir-se diferente, mas acabam identificando aspectos variados que evidenciam as diferenças. A esse respeito vale lembrar aqui Dubar (2009), quando defende que

[...] a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do *paradoxo* da identidade: o que há de único é o que é partilhado. Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição (p.13).

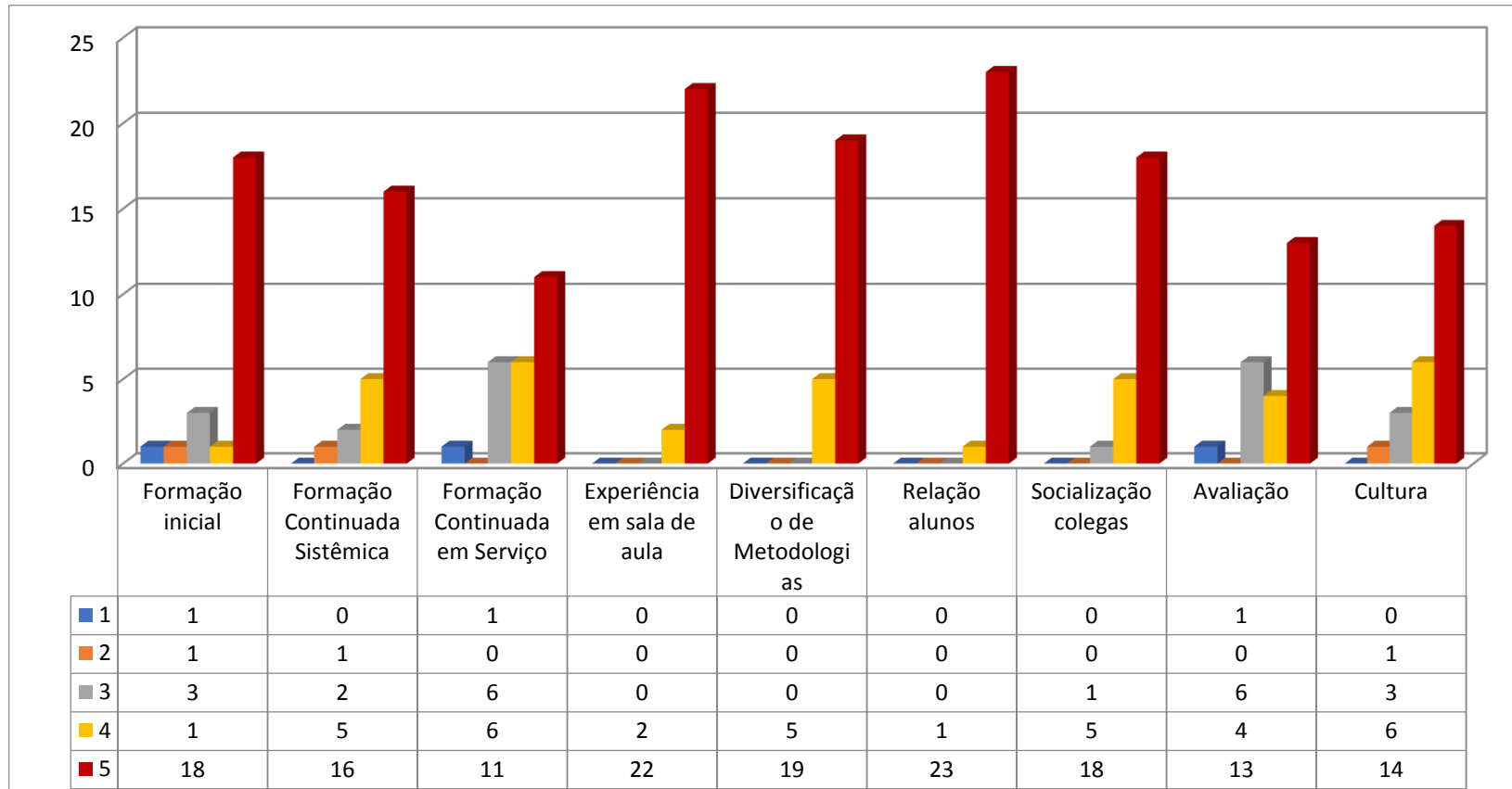
A partir dessa definição apresentada por Dubar (2009), houve a pretensão de salientar nas declarações das alfabetizadoras, primeiramente, os aspectos que elas reconhecem como algo que as diferencia dos demais professores.

5.2 A Constituição e a (re) constituição das identidades docentes na relação entre elementos profissionais e trajetórias pessoais.

Na última parte de nosso roteiro de entrevista, procuramos observar quais os aspectos que as professoras que atuam nas turmas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino acreditam influenciar mais na construção de sua identidade como professoras alfabetizadoras. Selecionamos os seguintes itens: formação inicial; formação continuada (Pnaic e outras formações a que tiveram acesso); formação continuada em serviço³⁴; experiências em sala de aula; diversificação de metodologias; relação com os alunos; socialização (Interação) com as colegas de trabalho; avaliação; e acesso a cultura (teatro, cinema, livros, grupos de estudos, grupos de liderança). Apresentamos, a seguir, o resultado das percepções das docentes a respeito de cada um deles.

³⁴ Na Rede Municipal de Ensino, há uma carga horária específica destinada aos estudos e formação dentro do espaço escolar. A carga horária mencionada está dentro da carga horária mensal. São horas destinadas a formação da equipe escolar, discussão de desafios e dificuldades internas, regulamentadas por meio da Instrução Normativa Nº 0002/2017.

GRÁFICO 3 - A influência de cada aspecto na construção da identidade profissional segundo as professoras alfabetizadoras, em uma escala de 1 (raramente) a 5 (frequentemente)



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da produção de dados coletados na entrevista semiestruturada

Em nossa análise, pudemos constatar, que as vinte e quatro professoras entrevistadas acreditam que todos os itens citados interferem na reconfiguração de suas identidades. Portanto, o resultado é bem linear e existem falas e percepções que nos levaram a algumas reflexões.

5.2.1 A Formação Inicial

Algumas professoras defenderam a Habilitação Específica para o Magistério, como sendo essencial para ser uma professora alfabetizadora, principalmente a habilitação que existia em nível médio, que muitas delas cursaram. Salientam que a formação em Magistério teve grande influência na formação delas, como primeira formação específica da docência.

Já as professoras, que cursaram graduação em História, Geografia, Direito, Ciências Biológicas e Administração de Empresas relataram que a formação contribuiu para a docência, mas que no caso específico da regência nos primeiros anos do Ensino Fundamental, foi necessário buscar uma segunda graduação em Pedagogia, ou recorrerem à pós-graduação em Psicopedagogia ou em Alfabetização e Letramento, enfim, cursos que por terem as matérias pedagógicas, poderiam facilitar a compreensão de todo o processo de alfabetização.

As professoras que possuem graduação em Pedagogia, Normal Superior e Letras acreditam que a formação inicial delas contribuiu muito para o trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, influenciaram suas identidades como professoras alfabetizadoras. As professoras que estão cursando a graduação procuraram a Pedagogia por acreditarem que tal curso contribuiria mais para a sua atuação profissional.

5.2.2 A Formação Continuada

A Formação Continuada das professoras que atuam na Rede Municipal de Ensino é regida atualmente pela Lei Complementar nº552, de 15 de setembro de 2017, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Municipal.

As diretrizes para a formação continuada de professores (as) da Rede Municipal de Ensino foram regulamentadas pela Instrução Normativa nº 0002/2017, publicada no jornal Porta Voz nº 1551, mecanismo de comunicação oficial do município de Uberaba-MG, que estabeleceu normas para orientar o cumprimento da jornada extraclasse e da formação continuada do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do

Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino e deve contemplar o que está exposto no artigo sétimo e no parágrafo único:

Art. 7º. O cumprimento da formação continuada dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino está prevista no inciso V, do artigo 7º, do Decreto nº1148/2017, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho e constantes nos Anexos da Portaria nº 0041/2017. Parágrafo único. A carga horária da formação continuada dos profissionais do magistério, para efeito no processo avaliativo institucional, será de, no mínimo, 45 (quarenta e cinco) horas, incluindo ações formativas descritas na alínea “d” do artigo 7º do Decreto nº 1148/2017 e cursos promovidos pela Casa do Educador Profª Dedê Prais. A presente regulamentação segue as considerações da Lei Complementar nº552, de 15 de setembro de 2017 e as normas para a realização anual do Processo de Avaliação Institucional e Individual dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino. (Uberaba, Porta Voz nº 1551 de 06 de outubro de 2017, pg.38).

As atividades formativas, bem como a carga horária necessária para a realização da Avaliação de Desempenho, teve sua regulamentação publicada no órgão oficial do município, o jornal Porta Voz, por meio da Portaria nº 0041/2017, que esclarece as normas para a realização do Processo de Avaliação de Desempenho dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, para efeito de progressão na carreira, conforme Decreto nº1147/2017, referente às Leis Complementares 133/98 e 449/2011 e o Decreto nº1148/2017, que regulamenta a Lei Complementar nº552/2017.

Nossa pesquisa tem recorte até 2016, mas julgamos importante explicitar as legislações municipais que regem a formação continuada no município de Uberaba-MG.

Algumas entrevistadas relataram que fizeram outros cursos, além do Pnaic no decorrer destes anos e que eles deveriam ser mais voltados para atender às necessidades da sala de aula, problemas vivenciados e formas de resolvê-los. Diante desta afirmação, achamos pertinente salientar a questão da autonomia profissional, a discussão das dificuldades encontradas com a equipe da escola, principalmente com o pedagogo, para encontrarem caminhos para a solução dos problemas.

Percebemos um limite no que se refere à participação em cursos de formação continuada, pois muitas delas não fizeram nenhuma outra formação, a não ser a do Pnaic, mesmo com a instabilidade e a falta de informações se haveria ou não a formação nos anos de 2016 e 2017. As professoras alfabetizadoras não procuraram outra opção de formação e ficaram aguardando as orientações e o retorno do MEC quanto ao acontecimento ou não da formação do Pnaic. Vale ressaltar que as informações do MEC a respeito da formação do Pacto em 2016 foram disponibilizadas em outubro. Já em 2017

aconteceram em novembro. Portanto, basicamente a formação não aconteceu de maneira presencial e as horas foram computadas grande parte a distância. Consideramos preocupante a falta de participação das professoras em outras propostas de formação continuada, visto que o município de Uberaba, por meio da Secretaria de Educação, implantou, em 2014, conforme descrito na introdução deste trabalho, a Casa do Educador Prof.^a Dedê Prais, como política de formação docente e como espaço de formação continuada para os profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Ensino.

Entendemos que a falta de adesão, por parte de algumas professoras em oportunidades de formação continuada diversas, assim como em programas governamentais, acontece devido à falta de compreensão e valorização quanto à necessidade de formação continuada para o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Marin (2001), existe um conjunto de pesquisas, no Brasil e em outros países, com dados que nos possibilitam compreender que as vivências sociais desde a infância, na escola e fora dela, constituem as pessoas e fazem com que sejamos humanos. E esses fatos interferem em nós quando desempenhamos nossos papéis de professores. (MARIN, 2001, p. 06). A formação continuada também faz parte da constituição da identidade docente, pois como ressalta Tardif (2000), a formação docente está relacionada diretamente com a história de vida, principalmente com a história de vida escolar.

Ainda segundo Garcia, a formação de professores é

[...] uma área de conhecimento, investigação e proposições focada nos processos por meio dos quais os professores, individual e coletivamente, aprendem a ensinar, momentos em que desenvolvem suas competências e conhecimentos profissionais, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino. (GARCIA, 1999, p.92)

Diante disso, algumas reflexões tornam-se necessárias: formar-se, educar-se, preparar-se, acima de tudo, deve ser uma busca individual. Caso contrário, corremos o risco de que nas formações tenhamos sujeitos passivos, coadjuvantes de um processo em que deveriam ser personagens principais, sob o risco da formação ser entendida como um

treinamento³⁵, uma capacitação³⁶, conceitos que não acreditamos ser os mais apropriados para a busca do desenvolvimento profissional.

A formação continuada³⁷ envolve elementos importantes, tais como os estudos desenvolvidos na área de atuação, a necessária consideração da prática, com a reflexão constante e as interações com seus pares, que possibilitam que os professores compreendam que suas necessidades podem estar próximas dos outros, que os motivos podem coincidir. Isso implica que esses contextos desencadeiam situações para modificar as representações que os professores trazem, a partir de suas necessidades.

Portanto, acreditamos que a formação continuada de professores alfabetizadores é de suma importância, na medida em que incorpora a dimensão apresentada. Se não enxergarmos dessa forma, a formação pode se transformar em um meio de responsabilizar, exclusivamente, as professoras pelas dificuldades que envolvem a área da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino fundamental, intensificando o trabalho docente. Corroboramos com a questão da qualidade da educação atrelada à formação de professores, levando em consideração as dimensões contextuais, históricas, políticas, econômicas e culturais que envolvem a profissão docente, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cada vez que buscamos compreender as políticas públicas de formação de professores, temos a convicção de que embora estejam definidos os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa, elas ainda não levam em consideração a compreensão de [auto]conhecimento, [auto]crescimento e a [trans]formação do professor, valorizando os saberes já existentes e aprimorando novos conceitos e posturas políticas, além das práticas pedagógicas.

³⁵ Adquirir habilidades por repetição. Extraído do texto “A formação contínua de professores-Novas tendências e novos caminhos”, de Nadja Maria de Lima Costa, Holos, 2004.

³⁶ Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados. Costa (2004).

³⁷ Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.

5.2.3 Formação Continuada em Serviço

Neste quesito, as ressalvas voltaram-se para a reclamação de que as formações que acontecem na escola nem sempre contemplam as professoras alfabetizadoras, ou seja, os temas e as propostas de formação, por muitas vezes, não são condizentes com a sua atuação. A formação continuada em serviço é regulamentada pela Instrução Normativa nº 0002/2017, que estabelece normas para regulamentar o cumprimento da jornada extraclasse e da formação continuada do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino. Este momento formativo é organizado pela equipe dirigente das escolas, de acordo com as atividades formativo-pedagógicas, referentes aos encontros de formação continuada na unidade escolar, que devem assegurar, no mínimo, 3 (três) horas mensais, cabendo ao gestor da unidade escolar ampliar esse tempo, no máximo para 16 (dezesesseis) horas, sempre que necessário.

As temáticas dos encontros são elencadas pelo coletivo da escola. Portanto, há uma multiplicidade de temas e assuntos. O que as professoras ponderaram é que nem sempre os estudos propostos contemplam as especificidades das professoras alfabetizadoras.

Em parte, concordamos com as professoras quando dizem ser necessário envidar esforços para a sua área específica de atuação, mas salientamos que um professor deve ler, estudar, discutir e refletir acerca de vários assuntos relacionados à educação e limitar o campo de estudos pode fragmentar a visão educacional e social-política. É importante conhecer e atuar no contexto mais amplo da escola, conhecer as fragilidades e se sentirem pertencentes aquela comunidade escolar. Como diz Dubar (2005), a identidade social é marcada por uma dualidade, sendo que a identidade humana é construída desde a infância e reconstruída no decorrer da vida, pois não é um processo solitário e está relacionado com suas próprias definições e com os juízos dos outros, bem como com as estruturas sociais e culturais com as quais o sujeito se relaciona.

5.2.4 Experiências em sala de aula

Foi um aspecto bastante salientado e aclamado entre as entrevistadas. Podemos dizer que há unanimidade em considerar que o que viviam dentro da sala de aula era muito

importante para o crescimento profissional delas e que estas experiências vividas com os alunos eram muito importantes para a construção e reconstrução da identidade.

A formação do Pnaic adotou como estratégia a questão dos registros das aulas a serem socializadas. Assim sendo, as experiências vividas no cotidiano da sala de aula eram anotadas pelas alfabetizadoras no Caderno de Planos. Este é um caminho de registro que conseqüentemente leva à reflexão, pois por meio destas anotações analisavam sobre o que o que foi positivo e o que favoreceu a aprendizagem dos alunos. Assim, iam norteando seus planejamentos futuros e suas atuações pedagógicas.

A PA1 relatou que

Quando a atividade não dava certo, ela procurava pensar sobre como refazê-la de modo diferente, porque o objetivo não foi atingido. Aquelas que foram boas registravam como foi o desenvolvimento. Assim, no ano seguinte ela reaproveita, acrescenta outras e, a cada ano, vou modificando as minhas práticas.

Neste relato fica evidente a questão da experimentação e do registro para a reflexão, considerada importante pela professora para ampliar suas experiências de como ensinar, da melhor maneira possível, o que configura uma ressignificação de seus saberes.

5.2.5 Diversificação de metodologias

As possibilidades de diversificação de metodologias, que eram inclusive solicitadas como “tarefas” da formação do Pnaic, foi um fator muito importante na constituição profissional destas professoras. As entrevistadas revelaram que antes da formação não se preocupavam muito em “variar” as metodologias, ficando sempre com as que elas já tinham testado e obtido bons resultados, ou com uso do livro didático, material impresso de maneira geral. Com a formação as professoras disseram que era necessário aplicar diferentes estratégias para ensinar, tais como jogos, brinquedos, brincadeiras diversas e que isso foi se fazendo presente nos planejamentos e na forma de ministrar suas aulas.

As professoras revelaram também que os olhares dos outros sobre o trabalho desenvolvido por elas, sendo mais observadas, eram muito importantes e significativos. Todas as professoras da escola deveriam aplicar as atividades propostas e, conseqüentemente, o reconhecimento da identidade social, conforme (DUBAR,1997), “(...) depende da legitimidade das categorias utilizadas para identificar os indivíduos”. Ao que tudo indica, a categoria de *professora alfabetizadora* depende do reconhecimento dessa especificidade na sua atuação. Logo, a formação deve ser levada em consideração

e ser mais aprofundada nas áreas de Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, de acordo com Soares (2004). Tais afirmações ficam evidentes nas falas das professoras, que valorizaram muito mais a parte da formação continuada do Pnaic que privilegiava a Língua Portuguesa, a Leitura e a Literatura.

Para Pimenta (2009), a identidade é legitimada, e também transformada em determinado contexto e momento histórico, respondendo às necessidades que estão postas pelas sociedades. No caso específico dessas professoras, as necessidades, expostas por elas, eram as mudanças na forma de planejar e desenvolver suas aulas. Na medida em que as mudanças foram sendo significadas, a partir da aplicação e validação das diversas metodologias, as alfabetizadoras foram reconfigurando suas posturas. Para a autora, a identidade do professor está relacionada à significação social da profissão, da revisão das tradições e de conceitos. Isso implica, em suas práticas, no confronto com as teorias que se distanciam da realidade escolar com as práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas no cotidiano escolar.

Ainda segundo a autora, as práticas também se constroem pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente nas experiências de seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações sociais, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida - o ser professor!

5.2.6. Na relação com os alunos

Quando indagadas se a identidade delas era influenciada pela relação com os alunos, elas explanavam acerca da importância de se ter uma boa relação professora/alunos (as) para o sucesso na aprendizagem. Todas as professoras alfabetizadoras entrevistadas consideraram ter uma boa relação com os alunos. O comprometimento com o aprendizado dos seus alunos apresentou-se como um traço comum a elas também. Destacamos que as alfabetizadoras afirmaram que para manter a disciplina e ter um domínio sobre a turma alegaram que utilizavam de estratégias que adquiriram com a experiência e entendiam que sua atitude poderia mudar a situação. Contudo, declararam que há ritmos diferentes de desenvolvimento e de aprendizado na sala de aula. Assim, utilizam meios para fazê-los avançar, como por exemplo, colocá-los

em grupos ou duplas, com alunos que podiam facilitar a aprendizagem, auxiliando quando elas estavam atendendo outros alunos.

Podemos perceber que as alfabetizadoras se definem como exigentes, mas, ao mesmo tempo, amorosas, carinhosas. Ao refletirem sobre a prática, enfatizam os saberes adquiridos com a experiência docente e a importância da sua formação contínua, valorizando seu desenvolvimento pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, desejam o desenvolvimento da escola.

O sentimento de realização, quando as crianças começam a ler, escrever e produzir pequenos textos, foi um traço comum percebido em todas as alfabetizadoras, que disseram se sentir muito felizes ao constatar que os alunos podem avançar nas atividades.

Citaram também que as crianças chegam para elas muito dependentes e que, ao longo do trabalho delas, percebem um aumento na autonomia.

A PA2 revela que *“Mesmo depois de 30 anos na sala de aula, sente-se muito realizada com cada conquista de seus meninos.”*

Como se trata de entrevistas, as respostas expunham aspectos bastante subjetivos, que a pesquisadora também analisou com subjetividade, sem o abandono da criticidade, pois estava diante das professoras e podia ver as expressões faciais, perceber as mudanças de entonação de voz, o que tornou possível inferir que a professora alfabetizadora se vê diferente de todas as outras professoras. Acreditam que são mais solicitadas, que são mais exigidas pelas famílias e que a constituição de vínculos afetivos acontece naturalmente, devido à necessidade de entender, perceber, conversar mais com os alunos. Segundo elas, alguns aspectos da vida familiar interferem no desenvolvimento do aluno em sala de aula, razão pela qual precisam estar atentas para acolher e atender a todos (as) os alunos (as).

5.2.7 Socialização (interação) com as colegas de trabalho

Temos defendido que a construção da identidade não se dá de forma individual, solitária, mas na articulação com os demais profissionais da escola: gestores, coordenadores pedagógicos e entre os próprios professores e, como vimos acima, com os alunos também. A socialização implica nas experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica e na mobilização de conhecimentos. Vimos tal afirmação ser constatada na fala da professora PA3, que diz que cresceu muito na profissão depois que começou a trocar experiências com as outras colegas da escola. *“Eu comecei a ter mais*

tranquilidade na condução das minhas aulas, pois a gente discutia muito, a gente troca muitas figurinhas e isso me ajudou muito na realização do meu trabalho”.

Dubar (2005) acredita que a construção das identidades sociais está relacionada com o processo de socialização, que envolve uma dupla dimensão, individual e social, no âmbito relações entre os sujeitos e as instituições. O autor acredita que os sujeitos constroem e reconstroem suas identidades primárias na infância, de maneira contextualizada à realidade histórica, cultural, social, geracional e familiar.

No entanto, segundo o autor, esse processo relacional não é simples e nem determinante. Já na socialização secundária, nos diversos ambientes em que estamos inseridos, precisamos muito do olhar do outro para nos constituirmos, precisamos muito do olhar do outro para afirmar ou negar o que nós mesmos achamos a nosso respeito. Isso significa que a identidade não é condicionada, mas sim construída nas trajetórias dos sujeitos, mediante suas relações e seus sentidos, em articulação com as relações e os sentidos dos outros e das estruturas sociais.

Acreditamos que potencializar a troca de experiências entre professores seja significativo em todos os campos de atuação profissional e educacional, pois compreende-se como necessário, tendo em vista que a capacidade profissional dos professores não termina na formação inicial, mas alcança as experiências práticas do cotidiano de uma instituição escolar e se estabelece nas suas ações pedagógicas que precisam ser constantemente refletidas e [re]significadas.

Nóvoa (2009), com seus estudos, contribui quando coloca que as propostas teóricas só têm sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. É integrando-se na profissão e aprendendo com o outro, no cotidiano da instituição escolar e no diálogo com os colegas, que se aprende a profissão docente e se consolida os saberes e os fazeres.

Nóvoa (2009, p. 30) afirma que “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”. No entanto, segundo o autor, essas conquistas só serão alcançadas se forem alteradas as condições existentes nas escolas e nas políticas públicas. Assim sendo, defendemos o crescimento do professor de forma a potencializar o crescimento da escola, com a devida compreensão da conjuntura de uma rede ou sistema de ensino. Sobre isso percebemos, nas entrevistas, a importância de se estabelecer um caminho de compreensão e entendimento dos movimentos sociais e políticos que acontecem na Rede Municipal de Ensino e em nível federal. Citamos por

exemplo, a falta de informação acerca das legislações que regem suas carreiras, suas formações, tampouco percebemos um entendimento macro acerca da formação continuada oferecida pelo Pnaic e os moldes de controle social a que estão impostas.

Percebemos que a formação que analisamos não tem acompanhado esse movimento interpares, pois na proposta do Pnaic a estrutura organizacional é a de multiplicadores, iniciando na Instituição de Ensino Superior com a formação para os Orientadores de Estudos - os formadores, e chegava até as professoras alfabetizadoras, por meio deste Orientador de Estudos, que é também profissional da Rede Municipal de Ensino. Acreditamos que tenha acontecido uma responsabilização unilateral nesse processo, já que os orientadores e as professoras deveriam ser avaliados, sem haver um devido diálogo com estes formadores das Instituições de Ensino Superior.

Não basta constar nos marcos legais uma política nacional de formação e valorização docente se no cotidiano se caracteriza somente pela consecução do planejamento, da execução de estratégias e ações e pela avaliação, de forma mais intensa, somente para os orientadores e professoras.

É importante, no entanto, destacar que essa troca entre os pares, ou “troca de experiências” como prevê o Pnaic, não pode acontecer de maneira superficial, somente por exposição de relatos sem a devida análise crítica das práticas. O processo deve acontecer com debates acerca das alternativas utilizadas para a inclusão de todos, com reflexão sobre a prática docente, além de garantir que as socializações de experiências não sejam preparadas somente para este momento, para o cumprimento de uma tarefa, sem a devida discussão dos entraves percebidos e, acima de tudo, valorizar os espaços escolares e suas realidades, suas rotinas.

Este momento não pode ser configurado como o estabelecimento de verdades absolutas.

Acreditamos, portanto, que por meio da formação continuada, os professores podem encontrar soluções para resolver problemas pedagógicos encontrados no cotidiano escolar, principalmente por meio da formação coletiva. A troca de experiências contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos alfabetizadores, pois “[...] é importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo [...]” (BRASIL/PNAIC, 2012b, p.14).

Diante disso, evidenciamos que a socialização, enquanto princípio do Pacto foi muito trabalhada nos encontros de formação que tinham como objetivo proporcionar

momentos de socialização dos saberes, experiências, bem como trajetórias. Vale ressaltar que neste processo há a oportunidade de se socializar experiências até de estudantes, desde o Ensino Fundamental até a graduação, além dos relatos de suas práticas pedagógicas.

Fato interessante quando iam justificar a importância da socialização (interação) com as colegas de trabalho, foi perceber a reação nos rostos das professoras, indicando muita proximidade ou certa dificuldade de relacionamento com seus pares, na instituição escolar. Somente uma das professoras declarou ter um pouco de dificuldade nas interações com as colegas de trabalho, se refugiou no isolamento e afirmou que não se importava com as opiniões, porque afinal seu trabalho “*apresenta bons resultados*”. O isolamento é analisado por Marcelo e Vaillant (2009), que assim o explicam:

O isolamento como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Neste sentido, assinalavam Bird e Little (1986) que se bem que o isolamento facilita a criatividade individual e libera aos professores de algumas dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva de estimulação do trabalho por companheiros, e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira. (p.31)

De modo geral, registramos a relação do Pnaic com uma melhoria no cenário da educação e da alfabetização, uma vez que oportuniza ao professor a ocasião para leituras, estudos, interações com as demais professoras que atuam nas turmas de alfabetização da escola e do município, mantendo um incentivo a espaços e tempos de planejamento coletivo e compartilhado. De acordo com as percepções das professoras sobre as ações de Formação Continuada do Pnaic, promovidas pela Rede Municipal de Ensino, é fundamental a continuidade do processo formativo, de modo a assegurar as conquistas já empreendidas.

5.2.8 Avaliação da Aprendizagem

Percebemos que a temática é julgada importante por todas as professoras participantes. Das vinte e quatro professoras entrevistadas, quatorze acreditam que o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos interfere na reconfiguração de suas identidades profissionais. Somente uma delas acredita que não interfere e as demais opinaram dizendo que não interfere muito.

Sabemos que existem várias correntes pedagógicas que definem e conceituam a avaliação da aprendizagem e que, historicamente, somos herdeiros de uma concepção de

avaliação tradicional e disciplinadora. Vários estudos empreendidos vêm buscando alterar os princípios e as finalidades da avaliação na escola. Para Luckesi (2011), aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitantemente a isso, deve-se aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática (p. 30).

Nos princípios expostos no Plano de Gestão da Educação Municipal 2013-2016, da cidade de Uberaba-MG (2013-2016)³⁸, a avaliação é entendida **como um processo de permanente acompanhamento do desenvolvimento global do aluno**. Neste Plano há a defesa de uma educação emancipadora, comprometida com a formação humana, que acolha o aluno na sua totalidade, e não como “depositário de conteúdos disciplinares”. No contexto do Plano Municipal, a avaliação apresenta as seguintes características:

³⁸ O Plano de Gestão da Educação Municipal: 2013 -2016, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, é organizado com Pressupostos Político-Institucionais, Pressupostos Conceituais ou Filosofia da Rede Municipal de Ensino, Missão, Lema e Visão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Princípios, Diretrizes e Objetivos Gerais do Plano.

QUADRO 20 - Características da avaliação educacional explicitadas no Plano de Gestão da Educação Municipal 2013-2016.

Diagnóstica	Contínua	Participativa	Qualitativa	Formativa	Mediadora	Emancipatória	Dialógica
Investigativa, por meio da coleta de dados relevantes e essenciais que configurem o estado de desenvolvimento do educando. Deve fornecer subsídios para tomada de decisões (objetivos, caminhos, etc.), explicitando o estágio de desenvolvimento alcançado pelo aluno, visando, quando necessário, redimensionar a ação.	Associada ao processo ensino aprendizagem, num permanente processo de ação-reflexão-ação, identificando avanços, dificuldades e propostas de intervenção pedagógica.	Envolve todos os atores educativos num movimento recíproco de auto e heteroavaliação.	Além do produto final, a avaliação deve preocupar-se, principalmente, com o processo da aprendizagem como um todo:	A avaliação deve sempre informar o que está acontecendo, em cada momento, contribuindo para que o professor alcance os objetivos propostos e não apenas verificar se eles foram ou não alcançados	Resultante de um diálogo epistemológico, a avaliação deve ser percebida como um momento de ultrapassagem do sujeito de um estágio inferior de desenvolvimento para um estágio superior.	A avaliação permite que os alunos adquiram a sua autonomia diante do conhecimento e a partir do conhecimento	A avaliação, resultante de uma relação de diálogo entre educador e educando, acolhe o aluno no estágio de desenvolvimento em que se encontra, promove as intervenções necessárias à sua autossuperação e, assim, produz a sua inclusão

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Plano de Gestão da Educação Municipal 2013-2016. Uberaba- MG

O referido plano ainda esclarece que cabe a cada Unidade Escolar construir, a partir dessas características, uma proposta de avaliação da aprendizagem consistente e coerente com o seu Projeto Político-Pedagógico que, conseqüentemente, norteará a escolha dos instrumentos mais adequados aos seus objetivos, suas metas e finalidades, sem se esquecer do papel de destaque da observação e do registro das informações coletadas e das decisões e intervenções.

Finalizando, ainda prima pela “**adoção** de uma nova lógica da organização do tempo escolar”, coerente com uma proposta de educação emancipadora e fundada na democratização e na vivência da cidadania, que organiza o trabalho pedagógico em termos de respeito aos atores da cena escolar, em torno do princípio da ética e da justiça social.

A avaliação da aprendizagem, à qual nos referimos na entrevista com as professoras alfabetizadoras, deu-se por meio das avaliações processuais da escola, bem como a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, instituída por meio do Pnaic, para verificar os resultados do Programa e, conseqüentemente, avaliar a aprendizagem das crianças que estão nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o público alvo do programa.

De acordo com o documento do Pnaic:

Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de coavaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados. (BRASIL, 2012a, p.07).

A proposta dos materiais do Pnaic defende uma avaliação formativa no ciclo de alfabetização, pois este tem como objetivo ampliar o tempo do processo de aprendizagem dos alunos. Com isso, a avaliação precisa contribuir para o desenvolvimento dos alunos. O trabalho nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no ciclo, produz uma reflexão do professor sobre sua postura avaliativa e seu planejamento, como pode ser verificado no trecho a seguir:

A escolha do que vai ser avaliado, dos instrumentos de avaliação e dos modelos de registro, sem dúvida, precisa ser inserida nos encontros de formação continuada, dado que refletem as concepções de ensino e de aprendizagem adotados na instituição escolar. Ressaltamos que todos os instrumentos e estratégias de avaliação devem ajudar os profissionais da escola a definir metas e planejar ações, de modo que as crianças possam progredir continuamente. (BRASIL, 2012c, p.24).

O Pnaic propõe uma concepção de *avaliação formativa*, que pode ser verificada nas concepções de avaliação presentes nos Cadernos de Formação e nos documentos do Programa, mas, no cotidiano da escola, diverge com a prática, pois segue um parâmetro para mensurar a aprendizagem dos alunos, bem como a atuação dos professores participantes, com busca por

resultados referentes à efetivação das atividades realizadas durante o processo de formação, enfatizando uma maneira do governo “monitorar” os investimentos e os resultados possivelmente alcançados no âmbito da educação. Portanto, se por um lado o discurso oficial apresenta uma proposta de avaliação formativa e mediadora, por outro lado apresenta uma prática de avaliação sistêmica, meritocrática, somativa.

Além da preocupação com a melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos, os objetivos do Pacto, elencados no artigo 5º, na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, centram-se em:

“I-garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. A ênfase nestas áreas do conhecimento coloca em risco e em detrimento as demais áreas, corroborando para que o professor dedique e invista um tempo maior para o trabalho, já que estes conteúdos serão avaliados em larga escala.

Vimos, então, que há uma determinação para o aprimoramento de determinadas áreas do conhecimento para que as crianças se saiam bem nas avaliações de larga escala. Tal postura diante dos sistemas de avaliação externa, que visam apenas às questões mensuráveis do ensino, distancia-se da qualidade e acabam acarretando a responsabilidade dos resultados sobre o trabalho do professor.

Alguns relatos de professoras alfabetizadoras demonstram que há certo mal-estar, em relação à avaliação de larga escala, dentro da sala de aula e por parte delas. As falas das professoras alfabetizadoras exemplificam estas tensões:

Na visão da PA6:

Minha visão de alfabetização mudou tanto que eu acho que nem deveria ter essa avaliação para as crianças, essa avaliação tipo prova nacional. Eu acho que a gente conhece o aluno não pelas provas, inclusive hoje eu estou bem mais observadora em relação a essas avaliações, porque eu avalio o aluno dentro de sala de aula em determinado dia e vejo que ele sabe e não correspondeu na prova.

A PA8 ainda enfatizou : “O caso da ANA, o caso do Mais Educação, tem uns alunos meus que são bons alunos e na hora da prova não flui”. A PA9 considerou que : “Essa prova do MEC, o aluno fica nervoso, fica inseguro”. Na percepção da PA10: “Eu tenho um aluno, que no dia de prova fica super nervoso, é hiperativo, tem déficit de atenção, então por ele eu aprendi a avaliar muitos alunos meus, a gente tem que respeitar o aluno”.

A PA17 lembrou as questões emocionais, físicas, biológicas: “Às vezes eu vejo que meu aluno sabe, que está apto a fazer a avaliação, chega no dia, ele vem com dor de cabeça, dor de barriga, ele não quer vir para a escola, aí ele sai mal na prova”.

Os aspectos relacionados às avaliações externas no ciclo de alfabetização assumiram centralidade nas políticas públicas educacionais de uma maneira geral.

Assume-se, portanto, a perspectiva de que a avaliação proposta nesse documento se integra a um processo avaliativo que considera:

[...] a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (BRASIL. MEC, 2007)

Especificamente no Pacto Nacional, é perceptível, nos documentos do Programa, a ênfase dada ao caráter avaliativo, em nível institucional, municipal e nacional. O quarto eixo do Pnaic diz respeito aos mecanismos de controle e avaliação. Por meio da instituição do Pnaic, pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, foi instituída, também, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Trata-se de 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 forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta, em sua primeira edição, as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. A ANA é censitária. Portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção serão feitas pelo Inep. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação.

Diante do exposto, podemos afirmar que a formação continuada do Pnaic, pretende sim “formar” os professores para atender às necessidades das avaliações externas e isto, com certeza, influencia na identidade profissional da professora alfabetizadora, que passa a se dedicar a planejamentos na busca de alcançar os direitos de aprendizagem/descriptores e no caso específico da ANA, nas matrizes de referência de Língua Portuguesa e nas matrizes de referência de Matemática³⁹, que serão contempladas nas avaliações externas.

39

De acordo com os materiais do Pnaic, um dos desafios do trabalho docente é tratar da heterogeneidade do grupo de alunos. No caderno de avaliação são discutidos resultados de pesquisas que demonstram os desafios dos alfabetizadores para reorganizarem o planejamento pedagógico, a partir das avaliações e das necessidades de cada aluno, conforme podemos vislumbrar neste trecho:

Esse tipo de procedimento é, em grande medida, o que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”, ao se referir ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos objetivos e prazos, ao passo que eles –os aprendizes –já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola. O ciclo de alfabetização propõe, ao contrário, uma pedagogia diferenciada, na qual cada aluno deve progredir a cada ano no ciclo, porém com efetiva aprendizagem. (BRASIL, 2012a, p.45).

De acordo com as concepções do Programa, o docente precisa ter consciência de avaliar para qualificar o processo de ensino e aprendizagem. É necessário ter clareza do que é avaliar e estabelecer instrumentos apropriados de avaliação que possibilitem compreender a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o papel da gestão escolar deve ser o de promover um trabalho compartilhado entre a equipe de educadores para a construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento conjunto do processo de aprendizagem dos alunos.

O documento propõe: “[...] é importante estimular a existência de colegiados de avaliação para que a equipe pedagógica analise cada caso e possa decidir coletivamente quais são as melhores estratégias para garantir as aprendizagens” (BRASIL, 2012c, p. 23). Com isso, é possível observar que existe uma discrepância entre a discurso e a prática avaliativa. A avaliação formativa, como proposta pelo Pnaic, e as concepções de avaliação, presentes na formação e na prática cotidiana da avaliação na escola, nem sempre combinam.

Importante salientar que não somos contrários aos processos avaliativos, que tem funções e níveis diferentes, o que questionamos é o que é feito com os resultados das avaliações.

5.2.9 Acesso à cultura: teatros, cinema, livros, grupos de estudos, grupos de liderança

Foi um tema bastante comentado porque todas as entrevistadas o julgaram importante, mas assumem que raramente assistem a uma peça teatral e que só frequentam cinema e teatro no período das férias escolares. Assumem, também, que a leitura de livros é muito importante,

mas a maioria delas afirmou que não está lendo nenhum no momento, ou que outras estão lendo livros voltados para religião, autoajuda ou apostila com assunto educacional.

Várias relataram que assistem a muitos vídeos educacionais pela internet e que este é o meio mais utilizado para suas pesquisas. Nenhuma delas faz parte de grupo de estudos ou grupos de liderança.

Em tempo esclarecemos que o acesso à cultura, de que falamos neste texto, ficou restrito aos caminhos e às oportunidades de diversificação de fontes para informação e conhecimento das professoras. Em se tratando de formação de professores, acreditamos que as informações recebidas por meio de diversas fontes podem ampliar a visão de mundo, política e social, pois vivemos numa sociedade da informação e da comunicação e espera-se que a Educação auxilie na integração destas informações recebidas.

Não falaremos acerca do conceito de cultura ou conceitos atualmente muito discutidos, como “multiculturalismo”, ou “pluralidade cultural”, por exemplo, que supõem uma concepção de cultura, nem nos dedicaremos à discussão do assunto, pois o objetivo da pergunta em nossa entrevista foi o de verificar se as professoras reconheciam a importância de diversas fontes de artefatos culturais para a ampliação da formação profissional delas e se reconheciam que tais meios (filmes, teatros, grupos de pesquisa) influenciavam em sua formação pessoal e profissional.

O que percebemos, com as respostas das professoras, é que elas entendem que todos os meios citados interferem na sua formação profissional e, conseqüentemente, em suas identidades. Declararam que recebem informações da mídia, por meios tecnológicos, como o computador e o aparelho celular, semelhante à boa parte da população brasileira, mas não discutimos o papel de “formadoras de opinião”, promotoras e difusoras de valores, conhecimentos, comportamentos, sentimentos e visões de mundo que diretamente são promotoras, enquanto professoras.

Conhecer a dimensão cultural na formação de professores é um aspecto muito importante. Garcia (1999), alerta para o fato de que a formação docente ocorre antes do processo de escolarização profissional formal. Os relatos das professoras chamam a atenção para o fato de elas terem clareza de que a escola é *locus* de formação, mas não reconhecerem o quanto são importantes para esse local, o quanto são responsáveis pela gestão das práticas culturais e sociais, do quanto possuem papel de transformação e ação na vida da comunidade escolar. Tal afirmação nossa confere com as falas das professoras acerca da falta de protagonismo nos momentos de formação continuada na escola, bem como na condução destes momentos e discussões, sem grandes participações nestes encontros formativos, organizados e geridos pelos gestores, tais como diretor(a), vice-diretor(a) e pedagogos(as).

Nessa pesquisa, compreendemos as identidades como plurifacetadas em sua constituição, relacionadas às demais identidades com que se relacionam num processo de constituição contínua ao longo de toda a vida das pessoas, em todas as esferas de comunicação em que o ser se insira, por meio do discurso, carregado de suas marcas identitárias, num processo alteritário, como vimos nos estudos de Dubar.

Nos depoimentos de cada uma das professoras é possível identificar o que é único e peculiar ao seu próprio percurso e contextos pessoal e profissional, bem como o que é comum e partilhado por todas as professoras. Nas palavras de Dubar (2009): “*Não há identidade sem alteridade*”, o que supõe o reconhecimento do outro pelas professoras e de si mesmas pelo outro.

Conseguimos evidenciar, por meio da escuta das professoras, que há uma peculiaridade, obtida por meio de seus percursos identitário, biográfico e relacional que as associam e que pode caracterizá-las como possuidoras de uma identidade como alfabetizadoras, que está associada ao trabalho desenvolvido pelas docentes que atuam nas classes de alfabetização. As professoras entrevistadas reconhecem-se como diferentes das demais professoras dos ciclos seguintes, pois se julgam “*Mais próximas de seus alunos, devido à faixa etária e das necessidades de maior auxílio que as crianças do primeiro ciclo apresentam*” PA8.

Retomando Dubar (2009), a “*identidade é a diferença*” e, ao mesmo tempo, “*a identidade é o pertencimento comum*”.

Nos relatos das professoras, foi possível identificar o que é único na trajetória de cada uma delas, como histórias pessoais, mudanças de áreas e de profissão, crenças, e o que é comum e partilhado por todas as alfabetizadoras, evidenciado na fala da PA10: “*A questão de entender mais os ritmos de aprendizagens dos alunos, o conhecimento de níveis e estágios de desenvolvimento*”, que nos dizeres de Dubar (2009), “*Não há identidade sem alteridade*”, o que sugere um conhecimento do outro e de si mesmas pelos outros, ou seja, “[...] eu só sei quem eu sou através do olhar do outro” (DUBAR, 1997, p.104).

Esta pesquisa evidenciou a importância da formação continuada e das trajetórias de vida pessoal e profissional para a constituição da identidade. Em nossa análise, o que pareceu estar menos ligado a esta constituição de identidade, segundo a tabulação dos dados, foi a formação inicial, como por exemplo, temos enfatizada nas falas das professoras PA5, PA7, PA8, PA18, PA19, e PA24, respectivamente:

Exemplificou a PA24:

A primeira formação, a inicial, não contribuiu muito para prepará-las para alfabetizar as crianças”; “depois que formei tive que procurar cursos para me ajudar a alfabetizar minhas crianças”; “quando comecei fiquei muito perdida”;

“ o que a gente aprende na formação inicial, a gente não usa na sala de aula”; e “uma coisa é a faculdade, outra coisa é o dia a dia na sala de aula.

Tais evidências podem explicitar a necessidade de revisão dos currículos dos cursos da formação inicial, como também a realização de pesquisas que aprofundem nessa temática.

Vale ainda observar que 11 (onze) professoras alfabetizadoras não possuem a Pedagogia ou o Normal Superior como formação inicial, ou seja, não possuem uma formação específica para a alfabetização e isso em parte justifica a dificuldade delas. A contratação de professores (as) para atuar nas classes de alfabetização, se dão por processos seletivos ou concurso público, onde há exigência do nível médio apenas. Ainda não há um processo seletivo que exija a graduação em Pedagogia ou Normal Superior para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como contribuição da pesquisa também apontamos para a necessidade de se reavaliar esta ação.

Ficou nítido, durante a produção de dados, que os aspectos que foram mais mencionados referem-se à socialização, como destaques **a importância das escolas e dos sistemas de ensino**, nesse processo, e **a relação com os alunos e com os colegas de trabalho**, evidenciando construções individuais e construções coletivas, sendo pertinente retomar Dubar (1997), que defende que a identidade profissional incide numa “[...]construção social mais ou menos estável, que surge tanto do legado histórico, quanto de uma transação relacional entre pares de um mesmo campo de atuação e contexto social e profissional”. Evidencia-se, portanto, que há um processo no qual o histórico de circulação de experiências, ideias e atitudes entre gerações, e os processos de novas inserções e percursos, principalmente nas instituições escolares nas quais atuam, se cruzam.

Sendo assim, a produção de dados e as devidas análises, a análise dos documentos e os estudos que realizamos permitiu-nos detectar quais aspectos da formação continuada do Pnaic interferiram mais incisivamente na (re) constituição da identidade profissional das professoras alfabetizadoras.

Constatamos que a socialização, a interação, seja com os alunos, seja com as colegas de trabalho, ou com os demais colegas, que atuam na instituição escolar, e colegas, que atuam em outras instituições da Rede Municipal de Ensino, interferiu de maneira significativa para a mudança de práticas pedagógicas, adoção de novas posturas e práticas pedagógicas, crescimento pessoal e profissional, a partir das vivências que tiveram com outras professoras alfabetizadoras.

O aspecto mais citado nas entrevistas como pontos positivos da formação continuada do Pnaic, o mais citado nas contribuições para as práticas foram as “trocas de experiências”, que aconteceram como estratégia da formação das professoras. A PA6 relatou: “ *gente está*

trabalhando uma atividade e quando você ouve, como outras professoras fizeram, como outras professoras manusearam o material, todas juntas ao mesmo tempo, você aprende imediatamente”.

A PA7 narrou:

Eu sou meio à moda antiga, pela minha idade você vê que sou meio à moda antiga. E quando a gente vê novidades, outras professoras fazendo de um jeito diferente, a gente tenta mudar aquela forma de trabalhar, a gente chega à conclusão de que daquela forma você chega no objetivo mais rápido do que do jeito que você trabalhava antes.

A PA8 descreveu *“Eu filtrei o máximo que eu pude, todas as experiências que eu vivi, eu fui aprimorando o meu jeito de fazer a partir do que eu via minhas colegas fazerem e eu sei que contribuí com elas também. ”*

As interações da formação continuada podem ser caracterizadas como institucionais, pois, como observado durante a pesquisa, alguns fatores institucionais atuam nessa interação em que, por um lado, as professoras alfabetizadoras são posicionadas como alunas que lidam com conceitos novos, vindos de abordagens que diferem de sua formação inicial e, por outro, os formadores são posicionados como professores, que controlam os turnos e exercem as funções de informador, animador e avaliador atribuídas para o professor (MATENCIO, 1999).

Pudemos perceber que a identidade profissional é construída, entre professoras e que elas constroem, reconstroem e recriam suas identidades profissionais na interação da formação continuada promovidas pela formação continuada do Pnaic. Conseguimos compreender que as identidades construídas pelas professoras têm implicações para as práticas profissionais e também compreender, sobretudo, que as identidades são (re) construídas nas práticas discursivas e sociais e, portanto, múltiplas. Assumimos que o processo de formação profissional é identitário e buscamos entender como vão se construindo as identificações de professores com práticas, conceitos, teorias durante um curso de formação continuada para professores alfabetizadores.

Acontece então, esse processo de negociação de sentidos no qual as professoras alfabetizadoras estabelecem identidades a partir da construção de um coletivo entre os colegas de profissão, por um lado, e da adesão a termos e/ou conceitos teóricos que circulam na formação de professores, muitas vezes ressignificados no curso de formação continuada, por outro. A identidade é construída a partir de um sentido de coesão e pertencimento interno.

Tais análises trazem algumas implicações para a formação continuada das professoras alfabetizadoras e podem nos levar a reflexões acerca dos processos formativos, para o desenvolvimento de políticas orientadas para a formação de professoras alfabetizadoras que

observem a importância e que oportunizem ações de reconhecimento à especialidade da professora alfabetizadora, em contrapartida com as exigências e cobranças atuais.

Os discursos oficiais que circulam e de que pudemos tomar conhecimento, têm a clara tendência do Estado em convocar os docentes para que estes selem um pacto com a formação continuada, quase sempre avaliada como insuficiente, para que estas propiciem sucesso nas salas de aula.

A formação continuada tem consequências identitárias na medida em que há um encontro entre as diferentes concepções sobre sua prática e sobre conceitos que vão sendo construídos na interação com o orientador de estudos (formador) e com as colegas de profissão, assim, as professoras constroem suas identidades profissionais.

A questão que colocamos para reflexão é a observação de que a política educacional em questão não constitui a formação das professoras alfabetizadoras de modo que haja um desenvolvimento profissional de maneira crítica e reflexiva. O que percebemos, por meio de nossas entrevistas e por todos os estudos empreendidos, é que houve sim uma transformação profissional, mas de uma maneira técnica, burocrática, que enfatizou como estratégias dos encontros formativos a “trocas de experiências”, tanto é que confirmamos por meio das entrevistas que este foi o aspecto mais sinalizado por elas, como fator para (re) constituição, (re) configuração de suas identidades.

Durante a entrevista foi possível identificar como as professoras compreendiam a construção de sua identidade e foi possível identificar que não tinham um conceito teórico formado acerca do tema, embora Identidade fosse destacada como um princípio formativo do Programa que estamos investigando.

Outra análise importante, feita a partir da leitura dos conteúdos transcritos, foi a busca de relações, o que as próprias docentes relatam e realizam, e o confronto destas com a literatura e os documentos disponíveis acerca do tema pesquisado, assunto a que nos dedicaremos nesta parte do texto.

Com relação ao Pnaic, inicialmente, analisamos que o material utilizado nas formações continuadas tem o significado de produção de artefatos da cultura. As formações continuadas certamente exercem influência nos modos de ser e de se comportar pedagogicamente das professoras alfabetizadoras.

Fica evidente nos discursos contidos nos documentos do Pnaic, em relação à docência, um modelo de professor ideal, utilizando os meios educacionais existentes no cotidiano social para que o Estado interviesse, de maneira rápida e orgânica, com vistas à formação de um tipo de alfabetizador(a), um movimento articulado a outras práticas discursivas, procurando conferir, estabelecer objetivos de formar uma nova subjetividade, se constituíram em um

mecanismo para organizar e controlar o cotidiano das escolas, e também, em certa medida, de toda a comunidade escolar, sempre conclamada a participar para a construção de uma educação de qualidade.

Por outro lado, conferimos que o programa foi válido por contribuir com uma instrumentalização teórico-prática do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, ainda temos dúvidas com relação à sua efetividade, por julgá-lo descontextualizado de outros aspectos fundamentais para uma educação de qualidade, tais como a valorização dos professores, a garantia de infraestrutura escolar, propostas curriculares construídas com a participação dos professores, projetos pedagógicos consistentes e planejamento de propostas de intervenção com a participação do coletivo das escolas, respeitando as peculiaridades locais. Com relação ao material utilizado, como por exemplo, os *Cadernos de Formação* do Pnaic, evidenciamos o quanto há instruções, regras, delegações, com visível delimitação de prática como sendo as desejáveis, legítimas e verdadeiras.

Com relação às identidades docentes, defendemos a flexibilidade e o constante ir e vir. Inacabadas, elas estão em constante processo de construção, fato que não percebemos nos *Cadernos de Formação*, que as evidenciam como únicas e prontas, como se todos (as) alfabetizadores (as) tivessem que agir da mesma maneira para obter sucesso.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa recupera o conceito de alfabetização numa perspectiva de Letramento, embasado por Magda Soares (2004), o Caderno 1 da Unidade 1, sem desconsiderar o que as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) apresentaram à alfabetização das crianças. O material destaca alguns equívocos como de que o convívio intenso com o material escrito, mediado pelo professor, seria necessário para a apropriação do sistema linguístico e a relação entre os sons e os símbolos gráficos não necessitam ser trabalhados. O conceito de letramento é discutido amplamente no material impresso do Programa, e, nos documentos oficiais, este conceito é analisado.

De acordo com o Caderno ano 1, Unidade 3, do Pnaic, concebe-se letramento como

[...] o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula (BRASIL, 2012f, p. 7).

Essa apropriação do Sistema de escrita Alfabética - SEA, que levaria a criança a tornar-se alfabetizada, precisa relacionar as letras do alfabeto ou grupos de letras ao seu valor sonoro, sendo a criança capaz de ler e escrever palavras e textos, atingindo a habilidade de ler e escrever

textos de diferentes gêneros, dentro de um contexto social, com autonomia. Diferente de um soletrador, ela vê o todo da palavra e lhe atribui sentido no texto (BRASIL, 2012g). Em termos de política de formação de professores, pode-se afirmar que o Pnaic é uma continuidade do Programa anterior, o Pró- Letramento, que ambas as propostas têm um modelo de formação continuada que congrega formação de formadores, de tutores (Pró-Letramento) e orientadores de estudos (Pnaic) e de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) e professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização.

Em se tratando de política educacional, por si só já é um indicativo positivo, visto que em muitos casos a descontinuidade desprivilegia a conquista de resultados satisfatórios. Quanto à mobilização dos saberes docentes, os professores alfabetizadores, ao longo de sua profissão, constroem saberes docentes que inevitavelmente trazem para as formações continuadas. É durante as formações do Pacto que eles necessitam compreender que esses saberes constituídos no universo docente podem e devem ser debatidos com os colegas, melhorados, confirmados ou mesmo reconstruídos (BRASIL, 2012). Segundo o documento “A formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, os professores alfabetizadores são possuidores de saberes, que estão imbricados por diferentes trajetórias profissionais e diferentes acessos nas suas constituições (BRASIL, 2012).

Esse documento também sustenta que os saberes profissionais se modificam ao longo da carreira docente. Nesse sentido, esclarece que para que os encontros de formação alcancem os seus objetivos, é necessário trazer o estudo e a reflexão, as pesquisas recentes, de modo que o professor associe seus conhecimentos e a sua prática cotidiana para adaptar-se conforme suas convicções e a sua realidade (BRASIL, 2012). No que diz respeito à constituição da identidade profissional, o documento em análise (BRASIL, 2012), considera que historicamente a profissão de professor é desvalorizada econômica e socialmente, que o professor é um ser que possui emoções, vivências e experiências que necessitam ser resgatadas nos encontros de formação, e isso se constitui num dos princípios do Pacto. Nesse sentido “relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas” (BRASIL, 2012, p. 16). No caderno de apresentação do Pnaic “Formação de professores” (BRASIL, 2012) o tempo de aprender e o de trabalhar não devem ser vistos como momentos isolados um do outro, pois formação, aperfeiçoamento de aprendizagens e de formação docente contribuem para mobilizar a formação de outros professores, num propósito de formação em rede.

Por isso em nossa pesquisa adotamos a entrevista com as professoras cursistas do município de Uberaba, que exercem a docência em escolas municipais. Foi observada a relação entre a implantação do Programa, a formação e as interferências nas identidades docentes das

alfabetizadoras do município e para a prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, agora com duração de nove anos. Pudemos inferir, a partir dessa pesquisa desenvolvida por meio da leitura dos documentos que compõem o programa e dos materiais de estudo e pesquisas acerca do tema, que o referido programa trouxe contribuições significativas, facilitando a socialização de experiências, a reflexão sobre a prática, valorizando as existentes e instigando a busca de novas práticas para as salas de aula, a partir da ampliação de conceitos e conteúdos sobre linguagem. Contudo, também por inferência das leituras realizadas, percebemos que o programa não considerou o contexto sócio histórico dos professores, caminho tão importante e bem destacado em nosso texto até o momento, desprezando diferentes culturas e saberes. Os resultados apontam coerências e incoerências internas, no que tange ao cumprimento de objetivos e identificam elementos da formação que contribuem para a prática docente de qualidade. Percebemos ainda uma forte relação entre o conteúdo do programa e o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, na medida em que foram transmitidos aos professores os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, em primeiro lugar, como foco dessa avaliação.

Podemos constatar que a formação continuada oferecida pelo Governo Federal, com a participação dos estados e Municípios objetivam formar professores (as) com perfil para atender às demandas e exigências das avaliações de larga escala, que atualmente configuram-se no âmbito das políticas públicas como base da qualidade educacional. Cabe destacar ainda que esse trabalho permitirá problematizar essas identidades docentes que se apoiam em estratégias e articulações entre os campos de saberes indicando e, em certa medida, direcionando, o dito ideal/ normal, verdadeiro/ natural na promoção e garantia dos direitos de aprendizagem aos alunos.

Vale ainda ressaltar que foi um programa imposto aos (as) professores (as) alfabetizadores (as), sem nenhum tipo de consulta prévia. Aos sistemas educacionais municipais e estaduais coube a participação no programa, uma adesão, de certa maneira, imposta, pois assim os municípios estavam aderindo ao Plano de Metas “Todos pela Educação”, com o Plano Nacional de Educação que contemplam a questão da alfabetização até os 8 anos de idade, no terceiro ano do Ensino Fundamental.

A exclusão do (a) pedagogo(a) no processo de formação foi prejudicial para o acompanhamento das professoras cursistas e, conseqüentemente, para a análise de todos os passos do programa, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem e à análise crítica dos dados das escolas, tendo em vista que os resultados da ANA deveriam ser ponderados por todos: os professores (as), pedagogos(as) e direção escolar.

Vale ainda destacar que o programa pode ser entendido como uma política de governo e não de Estado, com problemas sérios como a perda de investimentos e apoio do governo federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação aos estudos empreendidos, neste momento, podemos tecer algumas considerações importantes acerca de nosso objeto de estudo: **“Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 - 2016)”**.

Apresentamos algumas conclusões no sentido de responder aos problemas de pesquisa e ao objetivo geral: A formação continuada de professoras alfabetizadoras, proporcionada pelo programa Pnaic, no município de Uberaba-MG, tem proporcionado contornos nas identidades docentes? A formação continuada dos professores alfabetizadores pelos Programas Governamentais objetiva formar professores para atender as demandas e exigências das avaliações de larga escala, que atualmente configuram-se no âmbito das políticas públicas como base da qualidade educacional?

Não consideramos fácil essa tarefa, pois nos colocamos em busca de um novo olhar, dentro da visão crítica acerca de posturas assumidas e sustentadas, anteriormente, as quais estiveram e estão presentes em nossa trajetória pessoal, profissional, percurso acadêmico, formações que, contribuíram em nossa atuação como professora/coordenadora pedagógica.

Apresentamos como objetivo geral apreender como se (re) configuram as identidades docentes nos percursos metodológicos adotados pelo referido Pacto.

O Programa foi estruturado a partir da articulação de quatro ações principais, quais sejam: formação continuada presencial, com aprimoramento dos saberes pedagógicos, enfatizando o planejamento e a prática da sala de aula; recursos e materiais distribuídos pelo MEC para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, voltados para a alfabetização e letramento como livros didáticos, jogos pedagógicos, acervo de literatura infantil, obras de apoio pedagógico aos professores e avaliações sistemáticas, Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA; gestão, controle social e mobilização social.

As análises dos dados obtidos nas entrevistas, realizadas com as vinte e quatro professoras alfabetizadoras permitiu-nos confirmar as hipóteses iniciais. Foi possível apreender que a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Idade Certa, organizada e realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, contribuiu e teve influência para a reconfiguração das identidades das professoras, pois nesse processo houve a alteração de seus saberes específicos e sobre sua atuação profissional, como também a ampliação de seus saberes experienciais.

A pesquisa tornou possível identificar os pontos mais positivos, segundo as professoras cursistas, que foram as trocas de experiências proporcionadas pela formação continuada, as

sugestões de atividades oferecidas por meio dos Cadernos do programa, e algumas mudanças de posturas na prática diária de sala de aula.

Identificamos também os limites, tanto no que diz respeito à dimensão curricular do programa, quanto ao desenvolvimento das formações:

- ✓ Foi evidenciado o processo de descontinuidade do programa, tendo em vista que nos anos de 2013 e 2014, as ações formativas foram mais organizadas, aconteceram de forma processual ao longo do ano e o material foi distribuído a todas as participantes da formação. A partir de 2015, a quantidade de material não atendeu a todas as professoras cursistas, o cronograma foi instituído sem os procedimentos anteriores e houve uma queda no processo, em termos de motivação e aproveitamento.
- ✓ Parte teórica frágil, deixou a desejar
- ✓ Poucas reflexões acerca da Inclusão Educacional

De acordo com as professoras, elas perceberam como foram impactadas pelo Programa e por alguns conhecimentos e posturas, vivenciados e incorporados, acionados às suas práticas cotidianas. Essa pesquisa leva à compreensão acerca de quais aspectos da orientação das práticas docentes foram pontos mais marcantes, bem como quais saberes profissionais foram mais agregados à profissão docente e na (re) configuração e na constituição das identidades profissionais das professoras alfabetizadoras, por meio da formação continuada oferecida pelo Pnaic.

- ✓ Visão mais ampla do processo de alfabetização, na perspectiva do Letramento.
- ✓ Melhora no relacionamento com os alunos.
- ✓ Possibilidade de interação, socialização e a visão de um trabalho em Rede (Todos os professores alfabetizadores juntos).
- ✓ Inovações metodológicas e diversificação de estratégias em sala de aula,
- ✓ Conhecimentos matemáticos específicos e a didática para ensiná-los.
- ✓ Planejamento de aula com sequência didática, utilizando os direitos de aprendizagem para cada ciclo e as matrizes de referência.
- ✓ Forte incentivo à leitura, à literatura como hábito, à produção de textos e à utilização de diversos gêneros textuais.
- ✓ Oportunidade de retomar conceitos.

As professoras revelaram nas entrevistas que tinham práticas mais tradicionais antes do Pnaic; que havia menos ludicidade em sua docência; e que, após a experiência do Pnaic as aulas são mais prazerosas, notaram mais entusiasmo das crianças nas aulas, a melhoria na aprendizagem, e que se sentiram, a partir do Programa, mais seguras com a sequência didática.

As entrevistas evidenciaram, também, que as professoras têm dificuldade em reconhecer os saberes específicos e de reconhecerem seu próprio conhecimento, mesmo após a experiência formativa.

A investigação confirma que a formação do Pnaic, que é um movimento para a promoção de uma formação de longa duração para todos (as) os (as) professores (as) alfabetizadores (as), interferiu, sim, nas identidades docentes, por meio da socialização de saberes, que oportunizou ressignificação de suas experiências e construção de novos saberes, diante da construção, reconstrução, a exemplo dos estudos de Tardif e Pimenta. As professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino tiveram que estabelecer relações entre seus saberes e os saberes do currículo, pois uma das partes mais significativas do Programa são as propostas curriculares, propostas nos Cadernos de Formação, “nos materiais disponibilizados” de uma maneira geral, que, segundo elas, trouxeram um aumento das exigências na formalização do planejamento e dos relatórios de aulas. Portanto, foi necessário estudar mais.

No que se refere à compreensão das professoras alfabetizadoras, em relação à constituição e reconstituição de identidade, as docentes afirmaram que esse processo é contínuo, um ciclo, uma construção, que se estabelece nas relações, com as interações. Definiram-se inacabadas, o que foi afirmado também por Pimenta (2005).

Ademais, observamos as concepções das professoras acerca das mudanças que tiveram, em relação ao profissional que eram antes da formação e a professora após o processo formativo: uma preocupação maior com o estudo, uma preocupação maior com o planejamento para que este seja mais coerente com o aluno, preocupação com o registro das atividades e com a reflexão sobre estas, mudança de postura no que se refere a privilegiar metodologias mais lúdicas, que possibilitem mais efetividade na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos.

Com relação aos aspectos que mais interferem na constituição e reconfiguração da identidade profissional, as professoras citaram a interação com os alunos e a interação com as colegas de trabalho como sendo principais para provocar mudanças, embora tenham considerado importantes todos os outros itens citados na entrevista e devidamente analisados na seção anterior.

Para Dubar, a identidade profissional consiste numa construção social, mais ou menos instável, que surge tanto de um legado histórico, quanto da transação relacional entre pares de um mesmo campo de atuação ou contexto social e profissional.

As professoras alfabetizadoras se reconhecem diferentes das demais professoras pelo fato de acreditarem ser mais solicitadas e as crianças exigirem mais atenção delas, ideia que nos faz retomar Dubar (2009), a identidade é a diferença e, ao mesmo tempo, a identidade é o pertencimento comum.

Nos relatos das professoras podemos identificar o que é único ao seu próprio percurso e contextos pessoal e profissional, bem como o que é comum e compartilhado por todas as professoras. Retomamos as palavras de Dubar (2009): não há identidade sem alteridade, o que supõe o reconhecimento do outro pelo profissional em questão e de si mesmo pelo outro. Ou seja: “(...) eu só sei quem eu sou através do olhar do outro” (1997, p.104).

Foi possível ainda, perceber que a formação inicial, na opinião das entrevistadas, interfere menos do que as conjunturas de vida pessoal e profissional, pelos tipos de escola e sistema escolar nos quais lecionam. Explicando de outro modo, podem ser identificadas diferentes identidades: em parte, construções individuais e, em parte, uma construção coletiva, comum a todos os pares profissionais.

Nesse sentido, Dubar (1997) menciona que uma identidade profissional consiste numa “construção social mais ou menos estável, que surge tanto de um legado histórico, quanto de uma transação relacional entre pares de um mesmo campo de atuação e contexto social e profissional”.

Concluimos que uma das estratégias da formação do Pacto, a “troca de experiências” consolidou-se numa das ações para a constituição da identidade profissional. Por meio da prática da socialização, efetivou-se a reflexividade, ambos constituindo-se em princípios do Programa consolidados por meio de elaboração e aplicação das atividades no cotidiano escolar, sendo que a partilha e demonstração desta atividade no coletivo, com o objetivo de trocarmos experiências, é que proporcionou a reflexão sobre sua prática pedagógica.

Vimos que a estratégia registro formal das atividades, tanto nos planejamentos de aula, quanto nas “tarefas” da formação, atividades que tinham que ser entregues às orientadoras para avaliação, proporcionou a reflexão sobre a prática diária.

É inegável que a formação alcançou muitos de seus objetivos, mas o que ficou muito explícito em nossa observação foi o aprimoramento de práticas e condutas por parte das professoras, mas nossa reflexão fica a cargo do processo de constituição da identidade profissional. Não basta formar o professor para executar planejamentos, seguir propostas curriculares. Mais do que isto, as professoras precisam ter uma dimensão política mais apurada acerca, inclusive, de seu processo de formação. Por ser um dos princípios do Programa, a identidade foi muito pouco trabalhada de forma conceitual, de forma a realmente proporcionar

ao professor uma completa visão acerca de sua profissão e de seu papel como agente de transformação social.

Concluimos que a socialização é fator determinante para a constituição da Identidade, conforme estudos de Dubar. Os professores constroem sua identidade em tempos e espaços relacionais, sendo os tempos relativos às práticas já conhecidas, os espaços relativos às estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços da instituição em que atuam, e a socialização construída com as colegas de escola da Rede Municipal de Ensino.

Ficou evidente que a estratégia de trabalho, que também era um dos princípios do programa, a **socialização**, foi o item mais citado como o promotor das alterações das configurações identitárias. A questão da identidade profissional é um dos princípios da formação continuada de alfabetizadores, do Pnaic, como também é um dos princípios que compõem os pressupostos conceituais do Plano Municipal de Educação de Uberaba-MG: 2013-2016, o que nos leva a afirmar que há um alinhamento de ações em nível federal e municipal, no que se refere a pressupostos teóricos e conceituais.

De acordo com a análise empreendida, constatamos a existência de um discurso predominante na orientação das práticas docentes, por meio da introdução de uma organização curricular padronizada, nas interferências dos materiais distribuídos e na regulação dos tempos de aprendizagem das crianças, discurso sustentado no direito de aprender das crianças, definindo o que, como e quando as crianças devem aprender. Captamos uma naturalização e padronização do quê, como e quando o professor deve ensinar. Com isso notamos que há controle e interferência do currículo para que abarque normas, como instrumento de reprodução de culturas, conteúdos, sujeitos e posturas.

Nesta organização curricular, aplicada pelo programa por meio da formação continuada, a aprendizagem da linguagem apresentou-se de maneira normativa, configurando-se nos princípios de introduzir, aprofundar e consolidar conhecimentos, habilidades e atitudes em cada ano de escolaridade. Com relação à matemática, percebe-se que houve, com o Caderno de Jogos na Alfabetização Matemática do Pnaic, várias sugestões utilizadas no ensino de Matemática no Ciclo de Alfabetização, o que foi destacado pelas professoras como sendo um dos pontos positivos: a descoberta das vantagens de se trabalhar com jogos, de maneira mais lúdica, de forma mais interativa com o aluno.

Ainda, no que se refere à formação continuada das professoras alfabetizadoras, observamos, durante nossos estudos, que as propostas vêm prontas, sem nenhum tipo de participação dos profissionais do magistério, que estão na atividade docente diariamente. Portanto, por legitimidade, são estes que percebem os efeitos dos programas de formação continuada em sua vida cotidiana e na de seus (suas) alunos (as). Acreditamos que a construção

da autonomia e o desenvolvimento da identidade profissional se consolidam no exercício do protagonismo ativo, intelectual e reflexivo, algo que não constatamos na formação continuada do Pnaic. Há, portanto, uma incompatibilidade conceitual entre os documentos e a operacionalização do Programa em todas as suas instâncias.

Sabe-se que formação continuada ofertada nos últimos anos teve como objetivo o aprofundamento e a atualização dos conhecimentos do (a) professor (a), levando em consideração as mudanças e os avanços da sociedade contemporânea. Conforme Gatti (2008, p.58):

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Desse modo, a formação continuada para as professoras alfabetizadoras buscou, dentre outras coisas, atender a proposta das reformas de educação, que objetivava aprimorar os conhecimentos dos profissionais, suprimindo lacunas aparentemente deixadas a priori pelos cursos de formação em nível de graduação, que apresentavam graves problemas quando avaliados na perspectiva do desempenho dos alunos.

Para Gatti e Barreto (2009, p. 201):

Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes.

Foi possível perceber que o Programa Pnaic, que possui um currículo nacional que abrange as principais concepções e orientações aos professores alfabetizadores de esfera governamental, teve sim, como um de seus objetivos, mesmo não estando explícito nos documentos, a formação de professores para atender às demandas e exigências das avaliações de larga escala, que atualmente configuram-se no âmbito das políticas públicas como base da qualidade educacional.

Na formação do Pnaic, aos (as) professores (as) alfabetizadores (as) compete garantir a aprendizagem das crianças, por meio do planejamento com situações que efetivem a aprendizagem das crianças até os oito anos de idade, ao final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Na perspectiva do documento analisado, as professoras são agentes responsáveis

por garantir que todos os meninos e as meninas se alfabetizem dentro da faixa etária estabelecida no Programa. Conforme o documento, os professores alfabetizadores necessitam

Participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; 2. participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes; 3. participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola; 4. planejar as aulas; 5. selecionar e produzir recursos didáticos; 6. ministrar as aulas; 7. avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações; 8. planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012c, p. 12).

O documento de apresentação do programa Pnaic define as funções das diferentes instâncias que participam do Programa, constituindo, com precisão, as partes responsáveis por cada uma das etapas, desde a implementação de estratégias para o seu bom andamento, até a parte de monitoramento e avaliação dos resultados dos alunos. Ao professor alfabetizador cabe a obtenção de bons resultados no processo de alfabetização, sendo sua atuação efetiva na escola e na sala de aula, onde toda a sua experiência pedagógica deve envidar esforços para alfabetizar as crianças ao final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Para que tal atividade seja realizada com sucesso, um dos eixos principais do Programa compreende a formação continuada de professores (as) alfabetizadores. O MEC, na última década, implantou diversas políticas para a formação de professores, dentre elas o Pnaic, nosso foco de pesquisa.

Gatti e Barreto (2009), contestam o modelo de formação do programa, em relação à sua efetividade, pelo fato de se tratar de uma formação por meio da qual os especialistas das instituições de ensino superior e das universidades são designados para formar os professores formadores, que por sua vez formam os professores orientadores de estudos, que formam os professores que atuam nas salas de aula de alfabetização, com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos. Para Gatti e Barreto (2009, p. 202) esse modelo “[...] percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas”. Conforme as autoras, o modelo de formação admite o envolvimento de um número significativo de participantes, mas não apresentam os mesmos resultados em termos de implicações pedagógicas. Nessa perspectiva de formação, diferentes autores coincidem em afirmar que os saberes experienciais dos professores nem sempre são levados em conta.

Nos documentos oficiais, seja em nível macro, como o Plano Nacional de Educação 2014-2014, documentos de apresentação e cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - MEC ou em nível local, tais como o Plano Decenal Municipal de Educação-PDME-2015-2024 e o Plano de Gestão da Educação Municipal: 2013-2016), encontramos repetidamente as metas que anseiam pela alfabetização das crianças até os oito

anos de idade. Vale destacar a existência de um trecho no Plano de Gestão da Educação Municipal, do município de Uberaba, que remete à adoção de uma “nova identidade” dos (as) professores (as), evidenciando um alinhamento de políticas educacionais entre governo federal e governo municipal.

Ao retomar as limitações presentes na proposta de formação continuada de alfabetizadores, esbarra-se na mensuração da aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetro os indicadores internacionais, com exigência de melhores resultados para cumprir as metas estabelecidas nos compromissos firmados com agentes internacionais, por exemplo.

Acreditamos que a pesquisa poderá propor, por meio de uma perspectiva investigativa, o conhecimento das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Minas Gerais e a compreensão de como as identidades docentes se configuram, se (re) configuram, e se constituem e se (re) constituem na formação continuada. Há a possibilidade de se destacar o campo da formação continuada docente da Rede Municipal de Ensino, com o propósito de melhorar o processo formativo dos (das) professores (as). A discussão do tema identidade é de grande importância para esse trabalho, visto tratar-se de uma ideia muitas vezes tomada pelo senso comum, de forma ingênua, muitas vezes direcionada a uma perspectiva essencialista, que conceitua a identidade como algo fixo, e imutável, e que caracteriza um determinado grupo.

Na posição contrária, visamos discutir o conceito tendo como característica a sua fluidez e flexibilidade, conforme os estudos empreendidos nesta pesquisa.

Concordamos com os autores que referenciaram nossa pesquisa no que se refere à crise de identidade, com quebra de paradigmas, principalmente no que tange à educação. Atualmente vemos nosso país como signatário de vários compromissos financiados por órgãos internacionais e condicionado ao cumprimento de metas para o alcance de objetivos educacionais traçados, podendo ser a formação continuada de professores um mecanismo de reconfiguração de identidades, ou porque não dizer, como nos estudos de Martin Lawn (2001), como “fabricação de identidades”? Ficou evidente que a formação continuada do Pnaic também cria as diretrizes oficiais que orientam, no Brasil, a formação e o perfil esperado dos (das) alfabetizadores (as) e de sua ação para a alfabetização de nossas crianças, onde se defende um perfil de professor (a) ideal para gerir mudanças no panorama atual da educação brasileira.

Tal discurso pode incutir de que a responsabilidade da alfabetização é do professor, desconsiderando os demais fatores que podem interferir na ação docente, como por exemplo: os gestores, os recursos físicos e materiais, as políticas, estrutura e condições de trabalho, deixando o profissional docente sempre descontextualizado dos fatores externos que interferem em sua atuação.

Acredita-se que os achados da pesquisa ajudarão a entender melhor as dificuldades da formação de professores (as) alfabetizadores (as) e a buscar por alternativas para atenuar problemas encontrados na formação continuada, que cada vez mais opera com a racionalidade técnica e objetiva e que na sala de aula o professor seja reflexivo, emancipado politicamente e inovador. Como dissemos anteriormente, faz-se necessário diminuir a distância entre o discurso oficial e a realização da formação continuada. Nossas professoras estão sendo formadas com discrepâncias conceituais, sendo necessária uma adequação. Enfim, a clareza de concepção e uma sintonia teórica, aliadas a boas estratégias metodológicas podem fazer a diferença num processo de formação continuada.

Finalizamos com Dubar:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (2005, p.136).

Queremos dizer que faz-se necessário que a formulação, tanto de políticas públicas, quanto de currículos para a formação docente atendam à diversidade humana no sentido de emancipar politicamente os profissionais da educação, de incentivá-los a entender o processo de constituição de sua carreira docente no contexto atual, admitindo que sofrem influências externas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

Ao continuarmos com formações em que imperam a racionalidade técnica, teremos pena e a consequência de termos nas salas de aulas, na gestão das escolas e na gestão dos sistemas escolares, profissionais técnicos, meros aplicadores de técnicas, que em consequência disso, formarão instituições escolares com aspectos empresariais, que perseguem metas, com prazos determinados, para a formação de pessoas, que se constituem em matéria prima em constante transformação.

Há ainda que se considerar um fator muito recorrente na história das políticas públicas educacionais, o “desinvestimento” e a descontinuidade das mesmas, antes inclusive de se obter resultados e a devida análise de seus efeitos, por se tratar de uma política jovem.

Este é o caso do Pnaic, que instituído em 2012, com início das formações em 2013, foi vivenciando processos áureos e processos de crise. Podemos falar até mesmo em mudanças drásticas que mais uma vez contrariam os princípios elencados. Anteriormente, a alfabetização acontecia no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, mas, a partir de 2018, a formação se dará também para as professoras que atuam na Educação Infantil, nas turmas de 4 e 5 anos.

A nova reconfiguração do Pnaic, com aplicabilidade a partir de 2018, implementará uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização,

trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação.

Afirmamos que são muito importantes o diálogo e a troca de experiências entre Educação infantil e Ensino Fundamental, tendo em vista a aproximação de práticas e de conhecimentos pelos (as) professores (as) para que as crianças não sintam ruptura ao irem para o 1.º ano do Ensino Fundamental, aos 6 anos de idade. É importante refletir e planejar uma proposta coerente de trabalho e de aprendizagem, mas ressaltamos que tal proposta do Pnaic para a Educação Infantil é uma ruptura da proposta inicial do programa, normatizando que para se alcançar a alfabetização das crianças até 8 anos será necessário iniciar mais cedo o processo, na Educação Infantil. Há de se pensar nas implicações que podem ocorrer nas práticas com as crianças pequenas. Há de se valorizar a infância, sem apressar o processo de alfabetização.

As políticas educacionais brasileiras têm a tendência de vida curta, de distanciamento dos propósitos elencados no decorrer de seu desenvolvimento, de busca incessante de outros focos para resolver os problemas da Educação básica, o que é uma pena, pois o que poderia conferir sucesso a elas é justamente o contrário: constante investimento, insistir nos propósitos instituídos, garantir a participação dos envolvidos no processo, e se responsabilizar, junto aos professores de todo o país, na mudança de um quadro de insuficiência, gerado por contextos sociais e políticos.

Exemplificando o que dissemos acerca da descontinuidade das políticas públicas educacionais, o governo federal, ao anunciar os números obtidos com o Pnaic, sinaliza que já não acredita, nem investirá muitos recursos no Pacto. Isso fica evidente pois no final de 2017, foi anunciada a criação da Política Nacional de Alfabetização, com o Programa Mais Educação, que na prática, impacta diretamente o modelo do programa anterior, por pretender contratar auxiliares para facilitar o trabalho dos professores alfabetizadores em sala de aula, a chamada Residência⁴⁰ Pedagógica, no governo de Michel Temer, com início em 12 de maio de 2016, quando o vice-presidente da República, Michel Temer, assumiu interinamente o cargo de presidente da república, após o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff, em consequência da aceitação do processo de impeachment pelo Senado Federal.

⁴⁰ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Por fim, destacamos as contradições implícitas e explícitas nas políticas brasileiras de formação de professores para a Educação Básica:

- ✓ Se por um lado há investimento, por outro há desinvestimento e descontinuidade;
- ✓ Quando há por um lado um discurso e uma atitude de democracia e diálogo, por outro, há uma imposição de projetos e cobranças;
- ✓ Se existe, por um lado, a formação teórica frágil, por outro existe o privilégio da formação prática ou ensinar a fazer, com uma formação dissociada da prática;
- ✓ Propõe-se uma avaliação formativa e processual, por um lado, mas o sistema cobra uma avaliação externa, mercadológica, por outro; e
- ✓ Modelo de material para o professor e aluno centralizado (homogêneo).

Diante deste contexto, mais do que nunca precisamos formar pessoas com domínio de conteúdos, teores vivos e atualizados, com visão crítica do mundo, da cultura, da política e da realidade que nos cerca. Só assim teremos profissionais da educação mais ativos, dinâmicos, reivindicadores, unidos, para que todos juntos possamos aprender a escolher melhor os nossos representantes políticos para, a partir daí poder cobrar deles medidas cabíveis e necessárias para a melhoria das condições e meios que possibilitam a educação de qualidade neste país.

Nesse espaço de contradições, de idas e vindas, buscamos em Paulo Freire a luz, a esperança. Mas, segundo ele, não se pode confundir esperança do verbo esperar com esperança do verbo esperar. Esperar sem ação é aguardar. Não é esperança, é espera. Esperançar é ir atrás, é se levantar, é construir, é não desistir. Esperançar é não desistir, apesar dos obstáculos. Esperançar é levar em frente, é juntar-se com outros para fazer de outro modo. À esteira de Freire é preciso reacender o fogo, iluminar o caminho e encharcar nossas urgências de esperanças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política.** Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4,1997, pp. 87-102.

_____. **Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes.** Subjetividades e Movimentos urbanos. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores:** uma análise crítica do programa Pró-Letramento. Dissertação, 2009 (Mestrado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ALMEIDA, M. E. V.C. de. **As vozes que emergem do Pacto Federativo:** o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas Implicações na Cidade Rio De Janeiro, Dissertação, 126 f. Mestrado em Educação, Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ANDRÉ, M.E.D.A.de. **O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente.** Goiânia: VII ENDIPE, vol. II, 1994.

_____. **O Papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Formação de Professores:** a Constituição de um Campo de Estudos. Educação. Porto Alegre, PUC/ RS, v. 33, p. 6-18, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>

ANDRÉ, M. e cols. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, 20(68), 301-309, 1999.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. Formação docente – **Revista Brasileira de formação de professores**, 01(01), 41-56, 2009.

ANTUNES, R. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA L. **A crise da democracia brasileira** – Volume I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 53-62

ARROYO, M. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERGER, P.L; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade.** Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. **Política e gestão em educação no município de Uberaba-MG nos anos de 1980-1990.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

_____. **Resistência e governamentalidade:** política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012. 2015.201 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 17 jun. 2017.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm.> Acesso em junho 2015.

_____. MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez.

_____. Parecer CEB nº 022 de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000. **Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências.** Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretarias da Educação Básica. **Programas e ações.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes> . Acesso em: 03 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2005. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 2006

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006. Diretrizes Curriculares da Pedagogia. **Diário Oficial da União**, nº 92, seção 1, p. 11 – 12, 16 de maio de 2006.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10172/01. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001c. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no **Diário Oficial da União.** Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002a. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0102.pdf>>. Acesso em: 22 junho. 2017.

_____. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 17 de junho de 2017.

_____. Lei 11.274/2006. **Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.** Brasília, DF,2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).** Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Apresentação, maio de 2013a.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: A Secretaria, 2012.

_____. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA):** Documento Básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,2013.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 23 de maio de 2013.

_____. Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2016.pdf> .

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização:** reflexões e sugestões. Brasília, DF, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 39 p.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador:** caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 40 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do professor alfabetizador**: caderno de 131 apresentação

_____. **Documento Orientador Pacto 2014**. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - janeiro 2014.

_____. IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Social. Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014. **Diário Oficial da União** de 28 de agosto de 2014.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. **Currículo Inclusivo**: O direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012b.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, 2012c.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Livreto de apresentação**. Brasília, 2012. Disponível em http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em 17 de junho de 2017.

_____. Portaria MEC Nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União** de 05.07.2012. Disponível em www.datalegis.inf.br. Acesso em: 17 de junho de 2017.

_____. Portaria 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**. Página 17. Seção 1. Publicado em 10/06/2013. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/55320404/dou-secao-1-10-06-2013-pg-17> . Acesso em 05 de junho de 2017.

_____. **PRALER**: Programa de apoio a leitura e escrita. Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004.

_____. **Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999. 134p.: il. Módulo Alfabetizar com textos. 132

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, 1990-1998**. Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu-MG, 1999.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. Campinas, 2008

BURKE, P. (org). **A Escrita da história novas perspectivas**. São Paulo, Editora UNESP, 1992.

CARDOSO, F. H. “**Notas sobre a reforma do Estado**”. *Novos Estudos/CEBRAP*, 50, 1998.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno**. V.III, nº6, *Interações*, 1998. Disponível em: <http://www.siid.ucdb.br/docentes/downloads.php?Dir=arquivos&File=140131.pdf>.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. “Identidade”. In: LANE, S. M. T.; CODO, W. G. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. v. 3, São Paulo: UNESP, 1999.

DALBERIO, O.; DALBERIO, M. C. B. **Metodologia Científica - desafios e caminhos**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Educação Superior).

DENZIN, N. K. **The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. United States of America: McGraw-Hill Book Company, 1978.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, nov. /2002, p.234-252. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 20 jun. 2017.

DOURADO, L. F. Prefácio. In: GOMES, A. M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 7-9.

_____. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba n. 16, jul./dez. 2014, p. 03-11. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_1.pdf. Acesso em: 4 nov. 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto-Pt: Porto, 1997, p. 103-120.

DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das Identidades**: interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. Conceptualización del desarrollo profesional docente. In: **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006, p. 9-30.

_____. Teorías y fases del desarrollo profesional docente. In: **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006, p. 57-79.

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, M. **Gestão e financiamento da educação**: o que mudou na escola? Natal: EDUFRN, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed., São Paulo: Paz e Terra S/A, 1998.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.23, no. 80, set, 2002.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, M. C; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 30, n. 106, jan. /abril 2009.

_____. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela,

Espanha, 6-10 jul. 1992. Disponível em:<www.prometeous.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: Junho 2017.

_____. Estrutura conceitual da formação de professores. In: **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1991, p. 18-68.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. N.8 – jan/abr – 2009.

_____. Formação Inicial de Professores. In: **Desenvolvimento profissional e profissionalização dos professores**. Formação de professores para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1991, p. 72-103.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisa Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, Número Especial, p. 423-442, maio/ago. 2012.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: 1 ed. LTC, 2008.

GHIRALDELLI, Jr P. **História da educação Brasileira**. São Paulo 4 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. A identidade cultura na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. , 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 2000

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A formação inicial para a formação docente. In: **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. Edição. São Paulo: Cortez, 2002, 56-66.

_____. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a incerteza e a mudança**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2006. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D042DC97AC5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em: 27 jun. 2017.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, J. M. **Representações e Identidades Docentes nos Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação, 138 f. Mestrado em Educação, Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU – ULBRA), Canoas, 2015.

_____. **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, N° 19.

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículos sem fronteiras. Porto Alegre - RS: UFRS/UEP Pelotas/Uminho, v1, n.2, pp.117-130, jul-dez/2001 (online) www.curriculosemfronteiras.org

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17ª. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed, Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª.ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MACIEL, F.I.P. História da Alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, C.G; FONSECA, T.N.L (Orgs). **História e Historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MANZANO, T. S. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações**. Dissertação, 127 f. (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.2014.

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

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada: reflexões e alternativas**. Campinas: Papirus, 2001.

MATENCIO, M.L.M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.118, pp.89-118. ISSN 0100-1574. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>. Acesso em agosto de 2017.

MCGREW; A. G.; LEWIS, P. **Global Politics: Globalization and the Nation-state**. Editora Wiley: 1992.

MELO, C. M. N. de. **Programas de Formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos**. Tese, 165 f. Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

MELLO, M. P. “Welfare State: crise do sistema, crise do paradigma e perspectivas pós-industriais”. *Archétypon*, 4 (10), Rio de Janeiro, 1995.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 9-29.

MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. SEB/ MEC. Brasília, 27/04/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsFund/alf_mortattihisttextalbfbb.pdf. Acesso em maio de 2017.

Nias, Jennifer. "Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self". In *Educational Research and Evaluation* [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf .Acesso em: 12 junho de 2017.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa/Portugal: Educa,2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira,2001. **Educação & Sociedade,** ano XXII, n. 74, p. 27-42.

_____. **O Regresso dos Professores.** Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

PIANA, M.C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**[online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em <http://books.scielo.org> .

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In _____ (org) **saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, V. S. (Org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 67-88.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras. SP, 1995.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática. In NOVOA, Antonio(org.). **Profissão Professor**. Porto Editora: Portugal, 1999.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores**: do pró-letramento ao PNAIC. Dissertação, 2014, 117 f (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

SANTOS, M. I. M. dos. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Dissertação. 2015 177 f. (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí.

SANFELICE, J. L. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira – Volume I –**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. P. 261-278

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em abril de 2017.

_____. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em outubro de 2017.

_____. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira – Volume I –**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.

SCHEBE, L. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2003. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em <http://books.scielo.org> . Acesso em maio de 2017.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**. Granada-Es:Universidad de Granada, v. 9, n. 2, 2005, p. 1-30. Disponível em: www.ugr.es/local/recfpro/Rev9ART1. Acesso em maio de 2017.

SILVA, T.T. da. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: _____. O que produz e o que reproduz em educação: ensayos sobre a sociología da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SILVA, T.T. da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, M. da. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, p.195-205. 2002.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES M. B. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil. nov. 2000.

_____. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**.v.9, n.52, Jul./Ago. 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, MG, nº 25, Jan./Fev./Mar/Abr. 2004.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, Fev./Abr. 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, E. E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação 358 f. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. – (UFSC), Santa Catarina, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 4. ed., 2002.

_____. **Saberes Docente e Formação Profissional**. 11. ed. Vozes: Petrópolis, 2010.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012, p. 245-276.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, v. 21, n.73, dezembro/2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEBEROSKY, Ana & FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Conquistas e desafios do Pnaic**, 17. abr. 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33362/conquistas-e-desafios-do-pnaic/> . Acesso em: 21 maio. 2017.

TORRES, R. M. **Tendências da formação de professores nos anos 90**. In: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

TUZZO, S. A. **Os sentidos do Impresso**. 1. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Cadernos da Escola Cidadã**, JUL./2000.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Memorial da Gestão da Educação Municipal-Período 2009 2012**.Uberaba(MG),2012.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Decenal Municipal de Educação (2006-2015)**. Uberaba (MG),2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Decenal Municipal de Educação**, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (1993-1996)**. Uberaba (MG), 1994.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (1996-2000)**. Uberaba (MG), 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2001-2004)**. Uberaba (MG), 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2005-2008)**. Uberaba (MG), 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2009-2012)**. Uberaba (MG), 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação (2013-2016)**. Uberaba (MG), 2014.

_____. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano de Gestão da Educação Municipal (2013-2016)**. Uberaba (MG), 2013.

VILELA, R. A. T. **Estar professora – ser professora**: identidade profissional de professoras primárias. 23. Reunião Anual da Anped, 2000. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 20/05/2017.

UNESCO. **Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos** – Fórum Mundial de Dakar, UNESCO: Brasília, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao. Acesso em: 17 agosto. 2017.

VELLOSO, J. **Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo** Collor. Educação & Sociedade, n. 42, p. 256-267, ago. 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superior. 7. ed. Martins Fontes: São Paulo 2008.

Sites:

MEC. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2016**. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016. Acesso em julho de 2017.

MEC. **PNAIC Livro**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf> pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/.../21_9945a2941359afb9a5bc726869f697. Acesso em julho de 2017.

MEC. **Cadernos de Formação PNAIC**. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/829/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic-cadernos-de-formacao.html>. Acesso em julho de 2017.

MEC. **Legislação PNAIC**. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/legislacao>. Acesso em julho de 2017.

UBERABA. **Instrução Normativa 02/2017.** Disponível em <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2017/1551%20-%2006-10-2017.pdf>. Acesso em outubro de 2017.

Disponível em www.anped.org.br. Acesso em janeiro de 2018.

MARXISMO21. **Escola sem partido.** Disponível em <http://marxismo21.org/escola-sem-partido>. Acesso em janeiro de 2018.

APÊNDICES



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Comitê de Ética em Pesquisa

Rua Madre Maria José, 122 – 38025-100 – Uberaba, Minas Gerais.

Fone: 34 3700-6776 – e-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

Pesquisa: As identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada de professores da Rede Municipal de Uberaba/MG, pelo PNAIC, de 2012 a 2016.

Objetivo da Pesquisa: Compreender como se (re) configuram os processos de identidades, nos últimos cinco anos, das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG na formação continuada de professores do Programa PNAIC-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

1. Caracterização do perfil das participantes da pesquisa:

Professora: _____ sigla

Escola Municipal: _____ sigla

Quantos anos atua na alfabetização? _____ Turma que atua em 2017: _____

Participação na formação do PNAIC? () 2013 () 2014 () 2015 () 2016

Estado Civil: _____ Idade: _____

Nº de filhos (as): _____ Naturalidade: _____

Jornada laboral diária: _____

Graduação: _____

Cursou pós-graduação? () Sim () Não Qual: _____

Faz algum curso de formação continuada? _____

2. Formação Continuada

2.1 Fale sobre a formação recebida no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC?

Pontos positivos ou Facilitadores:

As limitações:

3. Contribuições para a prática

3.1. Essa formação continuada trouxe contribuições para sua prática?

() sim () não

Justificar:

3.2 Que conhecimentos ou habilidades foram agregados à sua profissão docente

Quais? De que forma? Justifique

4. Identidade docente

4.1 Como você compreende a construção da sua identidade?

4.2 Acredita que a formação do PNAIC interferiu na sua identidade profissional? Em que medida? Em quais aspectos?

4.3 Você percebe alguma diferença na professora alfabetizadora de hoje, após a experiência no PNAIC, em comparação à profissional que era antes? Em que aspectos?

Justifique e dê exemplos.

4.4 Corroborando com a questão anterior pontuar de 1 a 5 a influência desses aspectos na construção de sua identidade como professora alfabetizadora, sendo:

1 para raramente e 5 frequentemente.

() Formação Inicial

() Formação Continuada Sistêmica

() Formação Continuada em Serviço

() Experiências em sala de aula

() Diversificação de metodologias

() Na relação com os alunos

() Socialização (interação) com colegas de trabalho

() Avaliação

() Acesso à cultura: teatros, cinema, livros, grupos de estudos, grupos de liderança...

Data da Entrevista: _____



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Madre Maria José, 122 – 38025-100 – Uberaba, Minas Gerais.
Fone: 34 3700-6776 – e-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

À Direção da Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes (Uberaba/MG)
Uberaba, de 25 de outubro de 2017

Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa científica – entrevista.

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para a realização de entrevista com professores(as) alfabetizadoras como parte da pesquisa: **Identities das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba(MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 - 2016)** sob a responsabilidade da Prof^ª Dr^ª Maria Célia Borges, orientadora de **Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira**, mestranda em Educação junto à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)”. O objetivo dessa pesquisa é compreender como se (re) configuram os processos de identidades, das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG na formação continuada de professores do Programa Pnaic-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos das informações coletadas juntos às professoras alfabetizadoras, por meio da realização de uma entrevista semiestruturada como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa. 2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê. 3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Célia Borges

Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

marcelbor@gmail.com

De acordo com a realização da pesquisa:

() deferido () indeferido

Assinatura do Responsável da instituição
Carimbo

Local e data



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Madre Maria José, 122 – 38025-100 – Uberaba, Minas Gerais.
Fone: 34 3700-6776 – e-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

À Direção da Escola Municipal Uberaba (Uberaba/MG)

Uberaba, de 25 de outubro de 2017

Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa científica – entrevista.

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para a realização de entrevista com professores(as) alfabetizadoras como parte da pesquisa: **Identities das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 - 2016)**, sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Maria Célia Borges, orientadora de **Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira**, mestranda em Educação junto à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)”. O objetivo dessa pesquisa é compreender como se (re) configuram os processos de identidades, das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG na formação continuada de professores do Programa Pnaic-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos das informações coletadas juntos às professoras alfabetizadoras, por meio da realização de uma entrevista semiestruturada como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa. 2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê. 3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Célia Borges

Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

marcelbor@gmail.com

De acordo com a realização da pesquisa:

() deferido

() indeferido

Assinatura do Responsável da instituição
Carimbo

Local e data



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Comitê de Ética em Pesquisa

Rua Madre Maria José, 122 – 38025-100 – Uberaba, Minas Gerais.

Fone: 34 3700-6776 – e-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

À Direção da Escola Municipal Boa Vista (Uberaba/MG)

Uberaba, de 25 de outubro de 2017

Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa científica – entrevista.

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para a realização de entrevista com professores(as) alfabetizadoras como parte da pesquisa : **Identities das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba(MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 - 2016)**, sob a responsabilidade da Profª Drª Maria Célia Borges, orientadora de **Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira**, mestranda em Educação junto à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)”. O objetivo dessa pesquisa é compreender como se (re) configuram os processos de identidades, das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG na formação continuada de professores do Programa Pnaic-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos das informações coletadas juntos às professoras alfabetizadoras, por meio da realização de uma entrevista semiestruturada como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa. 2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê. 3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Célia Borges

Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

marcelbor@gmail.com

De acordo com a realização da pesquisa:

() deferido () indeferido

Assinatura do Responsável da instituição
Carimbo

Local e data



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Madre Maria José, 122 – 38025-100 – Uberaba, Minas Gerais.
Fone: 34 3700-6776 – e-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

À Direção da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira (Uberaba/MG)
Uberaba, de 25 de outubro de 2017

Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa científica – entrevista.

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para a realização de entrevista com professores(as) alfabetizadoras como parte da pesquisa : **Identities das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba(MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 - 2016)**, sob a responsabilidade da Profª Drª Maria Célia Borges, orientadora de **Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira**, mestranda em Educação junto à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)”. O objetivo dessa pesquisa é compreender como se (re) configuram os processos de identidades, das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG na formação continuada de professores do Programa Pnaic-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos das informações coletadas juntos às professoras alfabetizadoras, por meio da realização de uma entrevista semiestruturada como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa. 2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê. 3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Célia Borges

Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

marcelbor@gmail.com

De acordo com a realização da pesquisa:

() deferido () indeferido

Assinatura do Responsável da instituição
Carimbo

Local e data



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Rua Madre Maria José, 122 – 38025-100 – Uberaba, Minas Gerais.
 Fone: 34 3700-6776 – e-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: “Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba(MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 - 2016)

JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA:

Convidamo-lo a participar da pesquisa “**Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 - 2016)**” por ser professor alfabetizador da rede municipal de ensino e ter participado da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Estudo como esse são importantes para a grande área do conhecimento da educação, por isso sua participação é importante. O objetivo dessa pesquisa é compreender como se (re) configuram os processos de identidades, nos últimos cinco anos, das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG na formação continuada de professores do Programa Pnaic-Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Acreditamos que sua participação é essencial para auxiliar-nos a atingir esse objetivo.

PROCEDIMENTOS QUE SERÃO REALIZADOS E RISCOS:

Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário realizarmos uma entrevista sobre sua experiência na participação da formação continuada oferecida pelo Pnaic. Acredita-se que essa entrevista terá duração de aproximadamente 20 minutos, e abordaremos questões referentes a identidade docente (ex.: dados pessoais para caracterização, opiniões sobre a formação oferecida pelo Pnaic, e como isso interfere na identidade docente). Para entrevista será utilizado uma sala disponibilizada pela direção da escola, que oferte privacidade para podermos conversar e efetuar a entrevista. Durante a entrevista sua fala será áudio gravada por meio de gravador de áudio, justificamos a gravação para respeitar a integralidade de sua fala. O áudio será transcrito e apagado imediatamente. O único risco que a pesquisa apresenta é o risco de perda de confidencialidade, que consiste na identificação do participante por terceiros, ou dados pessoais dos participantes, salientamos que esse risco é comum a todas as pesquisas científicas que utilizem dados de fontes humanas, apesar de mínimo, o risco será minimizado por meio da aplicação de técnica de codificação, que consiste em criar um código para sua identificação no estudo, sendo assim a falas e dados concedidos por você durante a entrevista serão, em todas as fases do estudo, manuseados por meio de um código, evitando-se assim que terceiro que não sejam do corpo de pesquisadores desse estudo possa identificar de quem pertencem as informações.

BENEFÍCIOS DIRETOS PARA O PARTICIPANTE:

Acredita-se que o benefício direto por participar da pesquisa será a oportunidade de que terá para opinar a respeito de seu próprio processo de formação e constituição de sua identidade. Podemos ainda citar que a atividade poderá ser efeitos de uma ação formativa, ao passo que a cada vez que se externaliza fatos, opiniões e sentidos, cria-se possibilidades de entendimento de angústias e anseios existentes na profissão docente, sendo visto sob esse aspecto como um processo de aprendizagem para você e para pesquisador.

BASES DA PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA, CONFIDENCIALIDADE E CUSTOS:

Você é livre para não aceitar participar no estudo, ou caso aceite, é livre para se retirar a qualquer momento, sem que isso cause qualquer constrangimento junto as pesquisadoras ou lhe prejudique de qualquer forma. Sua participação é confidencial, seu nome não aparecerá em nenhuma etapa do estudo, pois como afirmado acima, você será identificada por um código. Sua participação na pesquisa não lhe gerará qualquer custo, e também não lhe gerará qualquer direito a remunerações. Caso você sofra qualquer dano, comprovadamente oriunda da pesquisa, você terá direito a indenização segundo os meios legais.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador (es):

Nome: Maria Célia Borges

E-mail: marcelbor@gmail.com

Telefone: 99172-0810 – 991926634

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, 159, Centro Educacional, sala 326

Nome: Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira

E-mail: andrearichitelli@uberabadigital.com.br

Telefone: (34) 9 8415-7595

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, 159, Centro Educacional, sala 326

ATENÇÃO

Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser rubricado em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador responsável. O documento deverá ser emitido, rubricado e assinado em duas vias, ficando uma com o participante e a outra em guarda do pesquisador.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 - 2016)

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o tratamento/serviço que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, **“Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 - 2016)”** e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,/...../.....

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Maria Célia Borges

Telefone: 99172-0810 – 991926634

Nome: Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira

Telefone: (34) 9 8415-7595