

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

FABIANA KALIL BORGES

**PNAIC EM QUESTÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIDADE
EDUCACIONAL**

JATAÍ/GO

2017

FABIANA KALIL BORGES

**PNAIC EM QUESTÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIDADE
EDUCACIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e para Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula

Orientadora: Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

JATAÍ/GO

2017

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

BOR/pna	Borges, Fabiana Kalil. PNAIC em questão: a formação continuada e a qualidade educacional [manuscrito] / Fabiana Kalil Borges. -- 2017. 130 f.; il. Orientadora: Prof. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz. Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2017. Bibliografias. Apêndices. 1. PNAIC. 2. Formação continuada. 3. Alfabetização matemática. 4. Epistemologia da prática e da práxis. 5. Qualidade educacional. 6. Dissertação. I. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título. CDD 371.1
---------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.
Biblioteca – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Câmpus Jataí. Cód. F064/17.

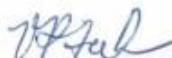
FABIANA KALIL BORGES

PNAIC EM QUESTÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIDADE EDUCACIONAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e para Matemática.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 15 de dezembro de 2017, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Profa. Dra. Laís Leni Oliveira Lima
Membro externo
Universidade Federal de Goiás

A todas as crianças do mundo...

Criança

Sou livre, quero voar

Voar para nunca mais voltar

Longe ou perto do deserto quero estar

Sou livre, quero voar

Voar para uma educação de qualidade encontrar

Voos altos e rasantes

Quero voar para me encontrar

Sou livre, quero voar

Voar para um lugar

Onde eu possa pousar.

(Fabiana Kalil Borges, 14/05/2017)

A todos os professores que compartilham comigo da esperança na Educação como prática social humanizadora. Este trabalho é dedicado a vocês, com todo o meu carinho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela proteção e pela fé que me inspira diariamente.

Ao anjo de luz que Deus colocou para andar sempre ao meu lado, pois, ao longo do meu trajeto, a cada trilha percorrida no caminho houve muitos momentos de choro, de desespero, angústia e ansiedade, e só foi possível revigorar as forças e continuar a caminhada com a energia positiva enviada por esse anjo enviado por Deus.

À minha mamãe Sueli Kalil Borges pela paciência no dia-a-dia de estresse que passei nesta caminhada, quero lhe dizer que seu carinho, amor e sua compreensão foram fundamentais para conclusão dessa caminhada árdua. Reconheço que, em diversos momentos não me fiz presente, deixei de lhe dar um beijo, um abraço, de sorrir com você, de dizer que a amava, pois o tempo era curto, passava rápido e não esperava... Mas você, mesmo brava, foi compreensiva e sempre torcia por mim. Você foi durante esta caminhada e é muito importante para mim. Amo você para sempre...

Ao meu papai Valdemir Borges Ribeiro (*in-memorian*). Papai, um dia você se foi deixando para trás um vazio imenso; antes, havia uma presença marcante, firme e objetiva. A saudade que sinto ainda é grande, marcada pela falta da força física de um sorriso ou de uma palavra. Foi por meio dessa ausência que passei a compreender a imensidão do ser eterno, pois o que é invisível aos meus olhos é vivo dentro de mim. Hoje, mesmo que algumas lágrimas insistam em cair, não podia deixar de dividir com você toda emoção deste momento em minha vida. Amo você para sempre...

Ao meu esposo Lucimar de Oliveira Ramos. Obrigado pelo apoio e pela compreensão no dia-a-dia.

À minha irmã Tatiana Aparecida Borges e ao meu irmão Rayner Kalill Borges, por acreditarem que eu seria capaz de conseguir concretizar mais um sonho, pelo carinho, amor que construímos juntos, pois vocês são parte de mim e eu sei que, enquanto vocês estiverem aqui, eu nunca estarei sozinha... Amo vocês incondicionalmente.

Aos meus sobrinhos Maruely Borges de Sousa, Pedro Henrique Kalill dos Santos, Régis Borges Faria e Douglas Rangel Borges Silvestre, por me alegrarem sempre com o carinho e a disposição de vocês. À minha sobrinha que chegou para alegrar nossos dias, Maria Eduarda Kalill dos Santos. Ao meu cunhado Reginondas de Medeiros Faria, que sempre trazia o leite da fazenda para o café da manhã e o lanche da tarde em Jataí, que eram compartilhados com os colegas do mestrado, e à minha cunhada Fernanda dos Santos Eustáquio, por me presentear com dois sobrinhos tão calmos e lindos.

Meu agradecimento especial à professora Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, minha querida orientadora, com a qual pude aprender a viver o espaço acadêmico com mais paciência, afetividade, compreensão, empatia e conhecimento, sem perder o rigor do comprometimento. Sou grata pelo encontro que a vida nos proporcionou, pelas palavras de conforto nos momentos difíceis. Ele me possibilitou transformação como professora e ser humano. Muito obrigada pela convivência harmoniosa!

Aos membros da banca, professoras Dra. Laís Leni Oliveira Lima e Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, pela manifestação de apoio, respeito, desde a qualificação do projeto de pesquisa, e por todas as contribuições. Obrigada por participarem das bancas de qualificação e de defesa desta dissertação.

Meus agradecimentos às professoras Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães, por terem me proporcionado a oportunidade de cursar a disciplina “Formação e profissionalização de professores (as), epistemologias, pesquisa e perspectivas críticas”, na Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás, onde me foram apresentados novos autores, possibilitando-me crescimento e transformação como professora. Obrigada, professoras, pelas manifestações de apoio, incentivo e pela postura humana nos momentos em que eu pensava em desistir de cursar a disciplina. Obrigada por terem contribuído com a minha formação acadêmica; essas contribuições foram fundamentais para a escrita deste trabalho.

Um agradecimento especial à minha querida amiga Natália Cristina Souza Pereira.

E ao decorrer do tempo Deus nos apresenta pessoas incríveis,

E com elas aprendemos várias coisas,

Aprendemos a lidar com a vida,

Aprendemos o significado da partilha,

Aprendemos que é por meio dos erros que crescemos enquanto ser humano,

Aprendemos que se não tentarmos nunca iremos conseguir,

Aprendemos o respeito,

E por isso eu estou aqui NATÁLIA,

Para expressar o quanto sou grata a ti,

O quanto nossa amizade me fez e faz despertar o melhor de mim enquanto ser humano,

Passamos por tantos momentos nesse período, lutas, obstáculos, tristezas, angústias, dor, choro, sorrisos...

Mas superamos tudo isso,

Adquirimos conhecimentos,
Ultrapassamos as barreiras e os obstáculos e no final estamos sorrindo...
Sou grata a ti por isso e um bilhão de coisas.
Amizades sadias devemos sempre conservar,
Afinal amizade verdadeira não é fácil de encontrar.
Obrigada por sempre estar disposta em me receber,
Obrigada por ouvir minhas angústias,
Obrigada pelo café da tarde que tomamos para distrair e sorrir...
Obrigada por me apoiar,
Obrigada por ter tirado o seu tempo para se dedicar junto aos meus objetivos,
Para comigo vencer mais essa batalha.
A vivência do mestrado teria sido muito difícil sem o seu apoio amiga.
O meu muito obrigada!!!! (Fabiana Kalil Borges, 14/05/2017)

À minha querida amiga Márcia Campos Moraes Guimarães um agradecimento especial...
Não nos conhecíamos,
Mas Deus nos apresentou.
Conquistamos uma linda amizade,
Com companheirismo e sinceridade.
O engraçado é nos aproximamos
Em nosso ambiente de trabalho,
E no momento em que precisei você estendeu a mão,
Não importou com o dia ou horário,
Esteve ali ao meu lado.
Hoje somente quero agradecer
Pela bondade de compartilhar o seu saber.
Obrigada pela sabedoria,
Obrigada pela atenção,
Obrigada por sua dedicação.
Estou aqui para te agradecer de todo coração. (Fabiana Kalil Borges, 14/07/2017)

Aos professores e servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás-Câmpus Jataí, em especial aos do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática, por todas as experiências de formação que me proporcionaram.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática, em especial à 4ª turma pelo apoio e parceria. Não podia deixar de agradecer aos colegas Daniel Júnior de Oliveira, Angélica Ramos da Luz e Elias Rafael de Sousa pelas orações, palavras de incentivo nos momentos de estudos para conclusão das disciplinas.

Um agradecimento especial à minha querida colega Sheila Dias Alves que, no decorrer da caminhada do mestrado, se tornou muito importante para mim, pois pude vivenciar juntamente com você o significado do companheirismo, das palavras amigas, da partilha e do respeito, pois, além da nossa convivência das aulas em Jataí, por várias vezes viajamos juntas para cursar a disciplina na Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás. Essa caminhada teria sido ainda mais difícil sem o seu apoio e suas palavras de incentivo. Muito obrigada!

À minha filha por consideração Lucy Gleide Santos de Souza Lins, pelas orações diárias, palavras amigas e presentes de incentivo para eu ter força para continuar. Às amigas queridas Elizangela Florentina Rodrigues, Aparecida Alexandrina Silva Soares Almeida e Andriéli de Cássia Ferreira dos Santos Treichel, pelo apoio constante, as colaborações e as palavras amigas de incentivo sempre.

Aos professores que a pesquisa me presenteou: Cíntia de Pontes Cerqueira Nunes, Carlos Sérgio de Oliveira, Natália Cristina Souza Pereira, Elenir Luíza dos Santos, Lidiane Queiroz Arantes de Medeiros, Viviane Nascimento Vieira Arantes, Mônica da Silva Lima, Cristiana Proto Oliveira Resende, Selma Zeferino, Silvonete Aparecida Zeferino Teixeira, Luciane Melo Silva, Viviane Melo Silva, Eliete Mendes dos Santos, Rita da Silva Arantes Castro e todos os funcionários da EMEF Antônio Vieira de Moraes, que contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada com sucesso. Em especial à gestora da instituição, Walkíria Barboza Pereira da Costa, que sempre se dispôs a me ajudar em tudo que fosse necessário para que minha pesquisa fosse realizada com sucesso. Muito obrigada a toda equipe!

Às vezes, diante da figura do professor, sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo perderam-se cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desconfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de saudade.

(Miguel Arroyo, 2000, p.03)

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho consistiu em compreender as possíveis contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do curso Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de Matemática no ciclo de alfabetização. O interesse em pesquisar a formação continuada PNAIC surgiu das inquietações relacionadas à participação da pesquisadora nesta formação como orientadora de estudos do curso. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se desenvolveu como estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram quatorze professores da rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Verde/GO, que tiveram participação direta no curso PNAIC desenvolvido em 2014, tanto como cursistas como orientadores de estudo. O problema investigado foi assim proposto: quais as possíveis contribuições do curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de matemática no ciclo de alfabetização? A metodologia se desenvolveu por meio de questionário, entrevista filmada e observação. Pela análise dos relatos dos sujeitos, a formação do PNAIC apresentou fragilidades teóricas, não oferecendo, portanto, contribuições bastantes para propiciar mudanças de práticas de qualidade social. Pela análise ainda, com base nos referenciais teóricos pelos quais se pautaram a pesquisa, depreendeu-se que o programa em questão se fundamentou na epistemologia da prática, vinculando a qualidade educacional à lógica de resultados. O produto educacional resultante da pesquisa foi um documentário sobre a experiência dos professores que participaram da formação pelo PNAIC. Com ele intencionou-se contribuir com outras análises do curso, com vistas a ampliar o debate sobre os programas de formação continuada de professores implementados pelas políticas educacionais, com foco na base epistemológica dos cursos e no sentido de qualidade implícito neles.

Palavras chave: PNAIC. Formação Continuada. Alfabetização matemática. Epistemologia da prática e da práxis. Qualidade educacional.

ABSTRACT

The main objective of this study was to understand the possible contributions of the continuing training of literacy teachers within the scope of PNAIC (National Pact for Literacy in the Right Age, in Portuguese) to effect changes in the social quality of Math teaching in the cycle of literacy. The interest in researching the PNAIC continuing training came from the concern related to the participation of the researcher in this training as study counselor. The research, of qualitative approach, was developed as a case study. The subjects were fourteen teachers of the municipal school network in the city of Rio Verde, Goiás, who directly participated in the PNAIC developed in 2014, as students or as study counselors. The problem investigated was proposed as follows: What are the possible contributions of Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) in effecting change in the social quality of Math teaching in the cycle of literacy? The methodology was developed through questionnaire, videotaped interview, and observation. Analyzing the subject reports, the formation of PNAIC presented theoretical frailties, thus not offering enough contributions to provide changes in the practice that would lead to social quality. By the analysis based on the theoretical references that ruled the research, it was understood that the program in question was grounded in the epistemology of practice, linking the educational quality to the logic of the results. The educational product resulting from the research was a documentary on the experience of teachers who participated in the training by PNAIC. With it, we intend to contribute to other analysis of the program, aiming to expand the debate on programs of continuing training of teachers implemented by educational policies, focusing on the epistemology and the meaning of quality implicit in them.

Keywords: PNAIC. Continuing training. Mathematical literacy. Epistemology of practice and praxis. Educational quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Sinopse das fases dos métodos.....	48
Quadro 2	- Sujeitos da pesquisa.....	68
Figura 1	- Capas dos cadernos PNAIC.....	59

LISTA DE SIGLAS

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNE	Plano Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFA	Programa de formação de professores alfabetizadores
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e Escrita
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
FNDE	Fundo Nacional de Educação
SND	Sistema de Numeração Decimal
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS ANOS 1990	19
1.1 A questão epistemológica e os sentidos de qualidade da educação	21
1.2 Aspectos legais da formação inicial e continuada dos professores da educação básica	26
1.3 Os programas de formação continuada dos professores da educação básica a partir dos anos 1990	33
2 PNAIC: CONCEPÇÕES E DIRETRIZES	39
2.1 Alfabeto e sistema numérico: da criação aos processos de alfabetização	42
2.2 O PNAIC: aspectos teóricos e metodológicos	56
<i>2.2.1 Material de apoio e bases conceituais</i>	57
<i>2.2.2 Aspectos metodológicos do curso</i>	62
3 O PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: VOZES EM DIÁLOGO	64
3.1 Sujeitos da pesquisa: os professores alfabetizadores de Rio Verde/GO	67
<i>3.1.1 Concepções dos professores alfabetizadores: processo de ensino-aprendizagem, alfabetização e qualidade educacional</i>	70
<i>3.1.2 Contribuições do PNAIC para a prática pedagógica</i>	80
<i>3.1.3 Mudanças de concepções e de práticas que o curso inspirou</i>	89
3.2 O professor alfabetizador e o PNAIC	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	109

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Organização escolar, formação docente e educação para Ciências e Matemática, do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Aborda-se neste estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), problematizando a formação continuada em alfabetização matemática.

O interesse em refletir sobre o PNAIC surgiu de minha experiência como orientadora de estudos do programa, em 2013. A minha escolha em cursar licenciatura em pedagogia aconteceu no ensino médio, influenciada por uma professora admirável. Percebi que, mesmo diante dos obstáculos que ela enfrentava em sala de aula, o seu trabalho como educadora transbordava competência, dinamismo, alegria e comprometimento com o próximo. Essas qualidades me cativaram e, no decorrer da minha trajetória acadêmica, encontrei-me em diversos momentos agindo da mesma forma. Sentia satisfação em orientar meus colegas nos trabalhos escolares e empatia ao me deparar com situações conflitantes a ponto de buscar soluções e auxílio para os meus colegas.

Ainda no decorrer do curso de licenciatura, na primeira oportunidade ingressei na escola. A minha trajetória profissional teve início quando houve um processo seletivo para o cargo de recreadora, para o qual me candidatei; tendo sido aprovada, logo fui chamada a assumir o cargo. O contato com a escola foi de imediato surpreendente, senti-me parte daquele espaço. Fui muito bem recebida e, de início, ocupei um cargo de confiança, tornando-me secretária escolar, iniciando minha experiência na gestão escolar. No ano seguinte, devido a mudanças políticas, fui transferida para uma escola municipal, onde comecei minha jornada como professora alfabetizadora, lecionando para os anos iniciais do ensino fundamental.

Após três anos como docente na educação infantil e anos iniciais, fui convidada para assumir o cargo de coordenadora pedagógica na instituição que atuava como docente. Em 2013 participei do programa de formação continuada de professores do ciclo de alfabetização no âmbito do PNAIC, atuando como orientadora de estudos do curso.

Instituído pela portaria 867 de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), o PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, cujo objetivo é assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, o que deverá ocorrer ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação disponibilizou um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, de forma a contribuir para alfabetização e letramento

das crianças. Compreendem na organização do programa ações complementares calcadas em quatro eixos de atuação: formação, materiais didáticos, avaliações, gestão, controle social e mobilização.

Na concepção do programa, alfabetizar não compreende apenas ensinar a ler e a escrever: “o ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012b, p.17). Nesse sentido, estar alfabetizado, nos termos do PNAIC, significa

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

O eixo central do programa é a formação continuada dos professores alfabetizadores. Para sua execução, o Ministério da Educação estabeleceu parcerias com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação para a efetividade da formação docente. O programa iniciou-se em 2013, com ênfase na formação em Língua Portuguesa; em 2014, em Matemática; e em 2015 para as demais áreas do conhecimento, em uma abordagem interdisciplinar. Para o presente estudo, focamos apenas na formação em Matemática tendo em vista que a área de concentração do Programa é o ensino de Ciências e Matemática.

Como docente, coordenadora pedagógica e orientadora de estudos do PNAIC, notei, na proximidade com a formação docente, a necessidade de responder a alguns questionamentos provocados pelo contato constante com o programa e com as orientações praticadas nos estudos. Senti algumas inquietações relacionadas à questão da formação, dado as condições em que foi implementado. Os orientadores de estudos da formação continuada oferecida pelo PNAIC tiveram que passar por um “treinamento” em curso específico ofertado por universidades públicas, com duração de dois anos e carga horária de duzentas horas por ano. O curso foi dividido em encontros presenciais mensais de 84 horas, determinados pelas universidades, em seminários de oito horas e em atividades extraclasse de 28 horas. Ao término do curso, esses orientadores foram incumbidos de “repassar os conhecimentos” aos professores alfabetizadores de sua rede de ensino, mediante um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano (BRASIL, 2012b).

Os formuladores do curso asseveram que, no Pacto, “toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades” (BRASIL, 2012b, p.20). Apesar do discurso, ficava evidente que as proposições de cunho ideológico se sobrepunham às proposições de cunho pedagógico, pois a concepção de alfabetização matemática e os pressupostos pedagógicos do programa são fundamentados em concepções explicitadas em programas de formação continuada anteriores que se mostraram pouco eficazes. Percebia-se que, mesmo apresentando preocupação em alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, os materiais didáticos, os métodos de formação e de ensino adotados ainda pareciam ineficientes para materializar uma educação que pudesse elevar a qualidade das aprendizagens dos anos iniciais. O PNAIC se consubstanciava, assim, como uma continuação do Pró-Letramento, que foi um programa de formação continuada do Governo Federal, implantado com o objetivo de melhorar a leitura, a escrita e também o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com as inquietações que essa experiência me proporcionou, aliadas às decorrentes de minha práxis, senti a necessidade de aprimorar os meus estudos e busquei na Pós-Graduação um espaço para pesquisar e encontrar possíveis respostas às questões que me ocorriam. Meu ingresso no mestrado resultou nesta pesquisa, que se propôs a investigar o seguinte problema: quais as possíveis contribuições do curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de matemática no ciclo de alfabetização?

A presente pesquisa buscou compreender o sentido da formação continuada empreendida pelo Estado em face dos objetivos de uma educação emancipadora. Nesse caso, o foco foram as ações da formação continuada dos professores alfabetizadores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde/GO. A pesquisa teve como cerne contribuir, no limite, para uma prática pedagógica coerente com um projeto de sociedade democrática em que todos possam experimentar a educação como direito, o que implica elevar a qualidade do processo educativo, propiciando aprendizagens sólidas e duradouras.

O objetivo geral estabelecido foi, portanto, compreender as possíveis contribuições do curso PNAIC para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de Matemática no ciclo de alfabetização. Para consecução deste objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos, que consistiram em contextualizar histórica, epistemológica e politicamente a formação continuada de professores no contexto brasileiro nas duas últimas décadas; desvelar a perspectiva epistemológica e a concepção de qualidade que embasa o curso de alfabetização matemática do

PNAIC; analisar as concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam o curso de alfabetização matemática do PNAIC; verificar se as mediações propostas pelo curso possibilitaram mudanças de concepção de ensino-aprendizagem numa perspectiva emancipadora; verificar se e como essas mediações propiciaram a ressignificação dos métodos e didáticas usados pelos professores alfabetizadores no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa, do tipo estudo de caso, desenvolveu-se com um grupo de professores alfabetizadores da cidade de Rio Verde/GO que participaram do PNAIC, na alfabetização matemática, no ano de 2014. Segundo Triviños (2015, p.133), “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa qualitativa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Essa abordagem qualitativa oportuniza a aproximação entre sujeito e objeto pesquisado, tornando essas relações mais significativas. Nessa perspectiva, utilizamos técnicas de levantamento bibliográfico e de campo, por meio de questionário e entrevistas com os professores selecionados.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa levamos em conta o campo. Escolhemos professores de uma escola que se encontrasse entre as unidades escolares que obtiveram menor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental, cujos professores tivessem participado do PNAIC em 2014 e que atuassem nas salas de alfabetização. Para melhor entendimento do critério que direcionou a escolha do campo, é importante esclarecer que o IDEB, criado em 2007, apresenta conceitos fundamentais sobre qualidade da educação. Esse índice é obtido por meio dos dados do senso escolar resultantes das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, consideradas como um parâmetro de avaliação nacional. Um pressuposto sobre essa relação do IDEB com a qualidade é que a formação dos professores tem um papel importante para a superação dos baixos escores obtidos.

A pesquisa que resultou esta dissertação desenvolveu-se em três etapas. Na primeira, demos prosseguimento à revisão bibliográfica sobre a temática de formação continuada de professores, considerando o período de 1990 a 2016, em livros, artigos, periódicos, teses e dissertações, para construir a fundamentação teórica do estudo. Fizemos ainda nessa etapa um estudo dos materiais do curso de alfabetização matemática do PNAIC, com objetivo de contextualizar, de forma histórica, epistemológica e política o referido curso, bem como as concepções de formação e de qualidade que o fundamentam. Examinamos também a legislação municipal, projetos do programa, currículo e materiais didáticos distribuídos aos professores que participaram do curso no ano de 2014.

Na segunda e terceira etapas, desenvolvemos a pesquisa empírica, com a aplicação de questionários e realização de entrevistas aos docentes que se constituíram sujeitos da pesquisa. O objetivo do questionário foi construir o perfil socioeconômico dos docentes selecionados. Na terceira etapa, realizamos as entrevistas, com o objetivo de compreender se as mediações propostas pelo curso possibilitaram mudanças de concepção de ensino-aprendizagem numa perspectiva emancipadora e se e como essas mediações propiciaram a ressignificação dos métodos e didáticas usados pelos professores alfabetizadores no processo educativo com seus alunos. As entrevistas foram filmadas e constituíram o conteúdo do documentário proposto como produto educacional.

Finalizada a pesquisa, passamos ao tratamento do material para conclusão da escrita. A dissertação está organizada em introdução, três capítulos, considerações finais e apêndices, entre os quais encontra-se o produto educacional. A presente introdução contempla o problema, os objetivos e a justificativa e a divisão da dissertação. Nos dois primeiros capítulos, apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica. No capítulo 1, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS ANOS 1990, apresentamos uma contextualização histórica, epistemológica e política da formação continuada de professores no contexto brasileiro na década de 1990. Nas seções, discutimos a formação continuada dos professores nos aspectos epistemológicos, legais e referentes ao conceito de qualidade educacional. No capítulo 2, PNAIC: concepções e diretrizes, tratamos das concepções de formação e de alfabetização em língua materna e matemática e das diretrizes metodológicas do material didático utilizado e das atividades desenvolvidas pelos formadores e cursistas. Abordamos também um histórico da criação do alfabeto e do sistema numérico e abordamos os processos de alfabetização. No capítulo 3, O PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: vozes em diálogo, apresentamos os resultados da pesquisa empírica. Detalhamos a metodologia e realizamos a análise combinada à exposição dos resultados, com o objetivo de elaborar uma compreensão crítica da questão investigada. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa e o produto educacional em apêndice.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS ANOS 1990

O trabalho docente tem encontrado alguns desafios, entre os quais está a formação dos professores face às mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas e às exigências de elevação da qualidade da educação. Esse desafio, em especial, tem conduzido professores e pesquisadores a buscarem uma compreensão da formação docente que possa responder a essas mudanças e exigências. Em uma perspectiva crítica, tal formação deve contemplar todas as dimensões humanas, no sentido de omnilateralidade. Segundo Frigotto (2012, p. 265), omnilateral é um termo latino que significa “todos os lados ou dimensões”, do qual deriva a concepção de educação ou de formação humana omnilateral, “que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Nessa perspectiva, os desafios e os conflitos que se apresentam constantemente aos professores em seu trabalho educativo requerem ações pautadas em uma formação de qualidade e comprometidas com a construção intelectual do aluno.

O ser humano é um sujeito histórico, o que significa dizer que ele participa como construtor de sua realidade histórica, podendo transformá-la por meio das práticas sociais que desempenha. Para isso, o conhecimento socialmente acumulado e a cultura produzida pelos homens ao longo da história são fundamentais. O professor, como profissional que lida com o conhecimento e o saber, tem o papel mediador na produção da cultura e dos saberes escolares com vista na transformação da realidade. Como sua função social é educativa, tem o dever de lançar-se na busca do conhecimento sobre a prática educativa, o qual sempre se renova, de modo a construir sua profissionalidade docente. Como sujeito do conhecimento e produtor de saberes, precisa valorizar a aprendizagem contínua, pois será por meio dela que terá maiores condições de acompanhar as transformações sociais, visto que a educação como prática social é constituída e constituinte das relações sociais, em um movimento dialético e contraditório que implica superação e manutenção, podendo, ao mesmo tempo, manter as relações sociais ou transformá-las. Por meio dessas contradições é que se estabelecem as possibilidades de movimento da educação, que, historicamente, se caracteriza como disputa pela hegemonia (SILVA, 2009).

A formação, seja inicial ou continuada, é o que permite ao professor fazer-se docente e dar sentido à sua ação educativa. Compreendendo a formação como um direito antes de um dever, defendemos que o Estado, como mantenedor da educação pública, deve empenhar-se por

garantir a formação continuada de seus quadros docentes. Mas é preciso pontuar que não basta garantir uma formação adequada, mas também oferecer ao professor condições dignas de trabalho e valorização da carreira docente. Neste contexto se materializa a complexidade dos cursos de formação educacional no Brasil.

A compreensão da formação oferecida pelo Estado destinada a formar o professor que se deseja exige que nos debruçemos sobre os fundamentos epistemológicos e o sentido de qualidade presente nos programas de formação implementados. Assim, neste capítulo, apresentamos uma contextualização histórica, epistemológica e política da formação de professores no contexto brasileiro na década de 1990, com o objetivo de discutir a formação de professores da educação básica com foco nos seguintes aspectos: epistemologias que fundamentam os programas de formação e o sentido de qualidade educacional explicitado em tais programas, marcos legais da formação inicial e continuada do professor e os programas de formação continuada a partir dos anos 1990. Para isso, o capítulo é composto das seguintes seções: 1.1 A questão epistemológica e os sentidos de qualidade da educação; 1.2 Aspectos legais da formação inicial e continuada dos professores da educação básica e 1.3 Os programas de formação continuada dos professores da educação básica a partir dos anos 1990.

1.1 A questão epistemológica e os sentidos de qualidade da educação

A questão epistemológica dos cursos de formação de professores tem sido tratada em pesquisas e estudos interessados em manter e ampliar o debate sobre a relação teoria e prática dos mesmos. Autores como Duarte (2000), Souza e Magalhães (2016) oferecem uma base teórica para entendimento das epistemologias que sustentam os programas de formação continuada de professores da educação básica implementados pelas políticas educacionais do Governo Federal. Esses autores identificam duas epistemologias opostas: a epistemologia da prática e da práxis.

Duarte (2000, p.70) refere-se à epistemologia da prática como teoria do conhecimento que se caracteriza como peculiar, individual, não incorporado pela racionalidade científica. Organizada a partir do conhecimento pragmático, adota a dicotomia na relação teoria e prática, privilegia o poder da prática como fonte de conhecimento, considera como verdade somente o que resulta da atividade prática. Nessa epistemologia, o conhecimento é limitado, não acontece como uma construção consistente, mas como apropriação de percepções próprias do sujeito de acordo com sua realidade; a teoria não é considerada relevante na formação do conhecimento, ficando apenas centrado no senso comum. Essa epistemologia está na base dos discursos de

caráter neoliberal¹ produzidos no âmbito educacional que valorizam a prática e a aprendizagem na prática, minimizando ou anulando o papel da teoria.

A concepção de educação na epistemologia da prática é liberal/tradicional, voltada para reprodução do conhecimento. Nessa concepção, o professor reproduz as atividades que já vêm prontas como um receituário, não planeja suas aulas de forma interdisciplinar, não leva em conta a realidade e o conhecimento que os alunos trazem consigo. Didaticamente, os conteúdos são “repassados” de forma descontextualizada, o ensino é concretizado por meio de metodologias voltadas para reprodução de atividades padronizadas, e a aprendizagem voltada para memorização de conceitos. O que a formação dessa base produz são cidadãos ingênuos, simples, que aceitam tudo que lhes é imposto sem criticar ou posicionar seu próprio pensamento; uma formação tecnicista para responder as exigências do mercado de trabalho. Souza e Magalhães (2016, p.53) afirmam que:

A partir da proposta apresentada para o estudo da epistemologia, pode-se concluir que a formação e a educação nessa perspectiva epistemologia da prática é o positivismo. O posicionamento político-ideológico é o neoliberal, que se caracteriza, entre outros atributos, por não apresentar perspectivas de transformação social e por compreender as relações sociais como dadas e não como históricas. O enfoque epistemológico, que representa a opção metódica do pesquisador na produção do conhecimento, é filiado ao método positivista.

Na contramão dessa epistemologia está a da práxis, fundamentada na relação dialética entre teoria e prática, cujo objetivo central é a produção do conhecimento. Nessa epistemologia, o conceito de práxis se funda na relação dialética entre teoria e prática, como base da construção do conhecimento. Nessa epistemologia é reconhecido o valor teórico da prática indissociável do valor prático da teoria e, portanto, é ressaltada a importância da unidade teoria-prática para os processos de produção do conhecimento e de compreensão da realidade (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

O que se busca com base na epistemologia da práxis é a construção de uma nova identidade profissional, o que exige modificação das práticas pedagógicas e institucionais. Entretanto, por essas mudanças serem construídas historicamente, elas não são imediatas. É importante salientar que a práxis não se confunde com a prática. De acordo com Imbert (2003,

¹ Os princípios neoliberais retomam as teses clássicas do liberalismo e veiculam a ideia de “menos Estado e mais mercado”, defendendo a liberdade de escolhas individuais e contrariando a interferência de Estado, sobretudo nas políticas públicas e sociais que visam a minimizar as desigualdades sociais causadas na divisão social do trabalho decorrente do modo de produção capitalista e da acumulação do capital. Contudo, para a perspectiva neoliberal, “o Estado Mínimo” é para as políticas públicas e sociais, uma vez que o Estado, para o capital, tem que ser máximo para intermediar as regras do mercado (GENTILI, 1995).

p.74), a práxis requer a “[...] elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: articulado, nunca massificado ou aglutinado”. A teoria não pode ser subvalorizada no processo de formação em serviço, sob pena de se impossibilitar a transformação das práticas.

Conforme Silva (2011, p.22), “só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação”. De fato, para haver uma mudança no âmbito educacional, é preciso a junção da teoria e da prática atuando na realidade. Diante disso, compreendemos que “uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência)” (SILVA, 2011, p.23).

Pimenta (2002, p. 26) afirma que “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Para a autora:

A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. (PIMENTA, 2002, p. 26).

De acordo com a autora, teoria e prática precisam ser indissociáveis, desde a formação inicial, proporcionando compreensão dos sujeitos, de modo que os saberes de natureza teórica e prática tenham um diálogo constante, oferecendo aos alunos uma educação de qualidade.

O conceito de qualidade é, conforme Enguita (1995), um problema que sempre esteve no debate do campo educacional, mas não com tanta intensidade como nos anos 2000. A questão se faz presente em todos os âmbitos sociais, nas conversas de pais, estudantes, professores, pesquisadores, nas agendas e propostas de governo. Para o autor, a problemática da qualidade “vem substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades” (ENGUITA, 1995, p. 96). Na discussão sobre qualidade, o documento Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) alerta que a qualidade almejada precisa ser definida em consonância com o projeto social que deverá orientar a construção de uma política nacional.

Para cada epistemologia, o conceito de qualidade tem um sentido inequívoco. Para a epistemologia da prática, a qualidade buscada é aquela inspirada na qualidade total, que,

segundo SITO (2011, p.07), “é uma proposta ideológica que visa, na esteira da política neoliberal, ajustar a educação enquanto campo estratégico, a lógica empresarial voltada às necessidades de mercado”. Nesse contexto, o idealismo neoliberal ganha forças, pois tem seu conteúdo ideológico voltado para o individualismo, a competitividade, transformando a prática do professor em algo engessado, com interesses econômicos atrelados às ordens das instituições, que mais tumultuam do que colaboram, reforçando as ideias hegemônicas, o tecnicismo, desprovido da crítica, buscando ajustar a educação ao mercado no contexto capitalista. Dessa forma, compreendemos que, tanto para as ideias quanto para a prática econômica, o neoliberalismo é implacável, uma vez que “procura-se colocar como referência a própria ‘ausência de referência’, caracterizando-se a incerteza como a única verdade e fazendo-se uma assepsia das relações sociais presentes na prática social” (FREITAS, 1995, p. 120).

Para a epistemologia da práxis, o conceito de qualidade que se propõe trabalhar é constituído na perspectiva da educação como bem público, em oposição à educação como serviço submisso aos interesses mercadológicos. Nessa epistemologia, o trabalho torna-se atividade essencial do homem, e o trabalho docente volta-se para a prática social como categoria fundamental para a compreensão e elaboração de conhecimentos, ou seja, a prática é pensada a partir dos posicionamentos, políticos, epistemológicos e pedagógicos que vem a contribuir para compreensão de sociedade, homem, educação e professor numa perspectiva crítica emancipadora (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

O professor é concebido nessa epistemologia como um sujeito crítico e emancipado, que busca uma transformação social, pela luta contra a dominação imposta pelas políticas que afetam a sociedade diariamente. Nas palavras de Souza (2014, p.56), é reconhecido como “sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais; produto e produtor da realidade social, cujo trabalho oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração de conhecimentos emancipatórios”.

O ensino, diferentemente da concepção de ensino na epistemologia da prática, é concebido na relação com a aprendizagem, formando a unidade dialética ensino-aprendizagem. Assim compreendido, com esse processo nega-se a homogeneização como paradigma e afirma-se a possibilidade de construção de modos coletivos de ensinar e de aprender, para, transgredindo a ordem estabelecida, ir além dos limites impostos pela lógica neoliberal, que impõe a individualidade como valor (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

Considerando o processo ensino-aprendizagem, Anastasiou e Pimenta (2005) “criaram” o conceito de ensinagem, que pode ser considerado como uma relevante contribuição

para inovar as práticas pedagógicas nos cursos de formação continuada de professores da educação básica. Essa abordagem considera a aula como prática social, na qual se envolvem professores e alunos nas ações de ensinar e de aprender. De fato, existe um movimento dialético em que a “ação do ensinar é relacionada à ação do aprender; existe, pois, uma unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel dirigente [do professor] e da auto-atividade do aluno em que há tarefas permanentes dos sujeitos no processo” (SOUZA, 2008, p. 04, acréscimo nosso). Partindo desse pressuposto, o processo de formação docente pode aderir a autorreflexão-metacognição² como instrumento diário no ambiente escolar (SOUZA, 2014).

No tocante à formação docente, as reformas educacionais a partir de 1990 voltaram sua atenção para o professor e seu trabalho, mediante o reconhecimento da importância do mesmo para a promoção das mudanças necessárias na educação. Assim, a partir dessa década, as práticas de formação de professores buscaram fundamentar os programas em bases que se observavam nas políticas de formação europeias e norte-americanas. Um exame nas pesquisas estrangeiras de autores como Schön (2000), Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Perrenoud (1993) permite perceber acentuada orientação da epistemologia da prática, influenciadas por aportes teóricos da “formação reflexiva” do professor, da formação na prática pela prática. Isso refletiu-se nas políticas educacionais como um viés das políticas públicas neoliberais voltadas para o atendimento de interesses de mercado. Duarte (2003, p.601) assevera que os autores em questão “adotam uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico e que esta desvalorização está presente em vários autores que se tornam [...] referência no campo”. Essa desvalorização, conforme o autor, se encontra impregnada nas políticas de formação de professores como reflexo da influência da epistemologia da prática.

As propostas de ações que provocam mudanças educacionais não devem ser vistas como um jogo político no campo da educação. Muitas dessas ações podem ser encaradas como contraditórias diante da realidade das escolas brasileiras e do histórico da profissionalização dos professores; entretanto, dão margem a interpretações que geram consequências na realidade vivida pelos professores que atuam na educação básica.

Tomando a política educacional como um processo, vislumbramos a importância da formação do professor como chave para materializar a qualidade educacional no nosso país. Vale observar que a partir de 1990 as mudanças foram muitas e está clara a relação delas com a melhoria da qualidade de ensino no Brasil, que é aquela inspirada na lógica empresarial,

² Capacidade de pensar sobre nossos próprios pensamentos, em suas dimensões social, intelectual, técnica, interna e espiritual (SOUZA, 2012).

mercadológica. São inúmeras as propostas descontextualizadas que não devem ser apenas recebidas e implementadas, mas devem ser interpretadas e criticadas, confrontando-as com a realidade escolar e com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais a que estamos sujeitos.

1.2 Aspectos legais da formação inicial e continuada dos professores da educação básica

A formação de professores ganhou evidência na década de 1990 por meio das reformas educativas alicerçadas nas reformas políticas do país. Essa década ficou conhecida como “Década da Educação”, assim denominada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para compreensão da formação de professores no tocante aos seus aspectos legais, discutimos nesta seção o disposto nas LDB de 1968, 1971 e 1996; nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2011 / PNE 2014-2024).

O Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) destaca a situação em que se encontram os cursos de formação de professores da educação básica, acentuando a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores, ao basear-se nos conceitos neoliberais. Para Souza (2014), esses conceitos esvaziam a premissa ontológica da educação e do trabalho como constituidores do sujeito social. Na visão da autora, o capitalismo se destaca como pressuposto da existência humana, determinando a alienação do homem em relação ao seu trabalho, ao outro homem e a si mesmo, ferindo o princípio fundamental e ontológico do trabalho, que é a omnilateralidade e a transformação da realidade.

Conforme Shiroma (2003), a reforma educacional que foi desencadeada na década de 1990 tinha a preocupação em modelar um novo perfil de professor, de modo que este fosse competente tecnicamente e inofensivo politicamente.

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente o que vale dizer “mais adequado”, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em expert iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. (SHIROMA, 2003, p.76-77).

Na perspectiva de Gatti (2011), vários estudos sobre a formação do professor têm evidenciado, nas últimas décadas, um movimento de discussão e de reflexão institucionalizado sobre o campo da Formação de Professores, nos quais se apresentam os seguintes propósitos: a formação inicial de professores; a formação continuada de professores; a constituição da identidade e a profissionalização docente; as políticas educacionais de formação de professores; história da formação de professores no Brasil, os saberes docentes e aprendizagem profissional. Esses propósitos possuem uma trajetória histórica e epistemológica e vêm emergindo nas questões educacionais na realidade brasileira como estratégias importantes para a construção de um outro perfil do professor.

Para entendermos como a formação de professores ganha centralidade nos discursos oficiais e nas proposituras legais, faz-se necessário destacar as legislações anteriores à LDB/96 e que demarcaram o início da trajetória da formação de professores no Brasil. A primeira LDB, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, destaca, em seu art. 52, que o ensino normal tem por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Já o artigo art. 53, que trata da formação de professores para o ensino primário, destaca:

- Em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- Em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado ginasial. (BRASIL, 1961, p.1).

Ainda, a esse respeito, o art. 57 preconiza que a formação de professores, de orientadores e de supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio. E no art. 59 destaca que a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio e técnico em cursos especiais de educação técnica. Destaca ainda que nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1968, entra em vigor a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. No art. 1º, a referida lei apresenta que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível

universitário. No art. 30, prevê a formação de professores para o ensino do segundo grau de disciplinas gerais ou técnicas bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, os quais se darão em nível superior.

Com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, desativa-se a Escola Normal e passa-se a ter a formação docente com habilitação em magistério. Essa lei prevê, assim como estabelecido na LDB n. 4.024 de 1961, que, na falta de professores capacitados, podem exercer a profissão docente:

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1971, p. 1).

A partir da promulgação da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os princípios e os fins da educação nacional passaram a prever preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, oferecendo princípios para o ensino e a capacitação profissional. No documento final, o Governo Federal fez prevalecer a sua ordem e visão neoliberal de melhoria na qualidade do ensino no país. Estabeleceu-se que a formação dos profissionais da educação, no art. 61, deve ocorrer “de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”, e terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação

em serviço” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, p.1).

De acordo com Gonçalves (2005), os princípios apresentados no art. 61 da LDB 9.394/96 deixam claro que deve haver uma relação entre teoria e prática e que essa relação se solidifica com as experiências anteriores e a teoria. O autor afirma ainda que a LDB 9.394/96 reconhece a necessidade de estabelecer processos de formação do professor permanentemente. No art. 62 há a determinação de que a formação para profissionais da educação básica,

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries de Ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.1).

No referido artigo, destaca-se a importância da formação inicial dos professores, todavia admite-se que essa formação ainda possa acontecer em nível médio. Desse modo, torna-se impossível assegurar a qualidade social do trabalho pedagógico realizado nos espaços das instituições escolares, de forma que venha garantir a qualidade social no processo de aprendizagem dos discentes. O art. 63 da LDB 9.394/96 estabelece que os institutos superiores de educação mantenham:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar a educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p.1).

Conforme o artigo em pauta, no seu item III, os programas de formação continuada atendem aos princípios neoliberais da qualidade total. Esse tipo de formação, proposto por meio das políticas educacionais, visa à ligação entre educação e mercado de trabalho. Essas políticas propõem que, além da formação inicial, a formação continuada é necessária para promover mudanças no sistema educacional, com base no entendimento de que o professor precisa estar atualizado para transformar sua relação com o saber, sua forma de ensinar e assim formar uma identidade profissional de acordo com a realidade dada.

Ao contrário dessa visão, defende-se que a formação continuada não deve ser considerada como uma nova etapa da formação docente, mas como processo que se desenvolve

permanentemente e progressivamente, fundamentado epistemologicamente e dentro de uma política de formação continuada de professores como incentivo à autonomia intelectual (SOUZA; MAGALHÃES, 2016), e deve contribuir para efetivar um ensino de maior qualidade. Em que pese tal defesa, no Brasil, tanto em estados quanto em municípios, as práticas de formação continuada consistem em realizar, no início do ano letivo ou bimestralmente, oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais ou a distância, muitas vezes oferecidos pela própria unidade escolar ou decorrentes de convênios com instituições universitárias, sem que os resultados sejam suficientes, tendo em vista que a realidade de cada escola é diferente. Sendo assim, não se consegue sequer diagnosticar os reais entraves e dificuldades da prática pedagógica, quanto mais encontrar soluções para as necessidades existentes.

Reconhecemos que a formação continuada não é o determinante para a melhoria da qualidade do ensino, mas é um condicionante importante. De acordo com Tedesco (apud GATTI, 2011), a situação brasileira necessita de que o profissional docente esteja preparado para exercer uma prática contextualizada e atenta ao momento vivido, à cultura local, às diversidades dos alunos e às expectativas escolares. Entretanto, há controvérsias sobre as políticas de formação e de profissionalização de professores como suporte de reformas sociais, que assumem um caráter salvacionista (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014) e buscam melhorar a qualidade da profissionalização do professor, todavia, sem uma consonância entre o que se tem e o que se faz necessário para que essa qualidade social seja efetiva.

Esse é um campo que, na visão de Shiroma (2005), precisa se desenvolver com políticas educacionais de qualidade social para que a formação de professores seja efetivamente mais humanizadora, com ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança. Por essa perspectiva, deveria ser oferecida aos professores em todos os níveis de ensino uma formação de base emancipatória voltada para a qualidade social da educação.

Considerando as propostas apresentadas na LDB 9.394/96 para a formação continuada de professores, o MEC iniciou o processo de elaboração dos PCN, “a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países” (BRASIL, 1997, p. 15). Posteriormente, nos anos de 1995 e 1996, a proposta inicial passou por um processo de discussão em âmbito nacional, da qual participaram professores das universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de

conhecimento, especialistas e educadores. O material foi elaborado e publicado em 15 de outubro de 1997.

Conforme Arce (2000, p. 50), de uma forma geral o PCN apresenta algumas “características gerais que vão aproximá-lo do discurso neoliberal e do posicionamento pós-moderno ou da ideologia pós-moderna, ambos subjetivistas (o significativo é enfatizado em detrimento do significado)”. Entre a características destaca-se o construtivismo como uma tendência pedagógica influente.

Para o construtivismo a aprendizagem seria um processo em construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem, ou seja, a aprendizagem é individualista e egocêntrica; o conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno. Não existe, portanto, conhecimento objetivo e absoluto para os construtivistas o conhecimento é subjetivista e fragmentário, não existe uma realidade a ser apreendida universalmente; o ensino, a escola deve levar o aluno a aprender a aprender. Sua realidade e seu cotidiano são as referências. Conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno. A educação é uma prática social da mesma forma que a família, o clube, mas é artificial por tentar impor ao aluno “conteúdos” que estão fora do seu mundo ignorando os conhecimentos que ele possui. Isso deve ser eliminado mais uma vez, nega-se o conhecimento objetivo e universal pelo viés fragmentário; o professor não ensina. A afirmação de que o professor é que ensina é contrário a uma posição construtivista. O professor ajuda o aluno a construir seu conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios, e diante de algo novo deve reconhecer que a única possibilidade para que as experiências escolares fiquem em pé de igualdade com as não escolares reside no conhecimento de que a atribuição de significado está sempre em função do que o aluno já sabe, sendo que estes saberes prévios devem encontrar na escola situações para a sua manifestação constante mais uma vez, o conhecimento universal aqui é deslocado em favor do conhecimento tácito, do cotidiano fragmentado. (ARCE, 2000, p.50).

A autora evidencia com essa afirmação a influência das concepções neoliberais nas políticas educacionais, sobretudo aquelas direcionadas à formação de professores da Educação Básica.

Para os idealizadores dos PCN, versão 2001 (BRASIL, 2001a), o documento seria um referencial de qualidade para a educação do ensino fundamental em todo país, tendo como objetivo garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializar discussões, pesquisas e recomendações. Tratava-se de um referencial a partir do qual o sistema educacional

do país deveria se organizar, a fim de garantir que fossem respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas.

Analisando o documento, identificamos que ele apresenta um discurso reformador, propondo um modelo de profissionalização fundamentado na concepção reflexiva, arraigando em seus fundamentos teóricos concepções que são defendidas pela epistemologia da prática, a mesma que tem sido referência nos cursos de formação continuada de professores.

No que tange às políticas de formação continuada de professores, destaca-se também o Plano Nacional de Educação (PNE), versões 2001-2011 e 2014-2014, nas quais, por meio de metas, abrange a questão da formação do professor no contexto geral. O PNE 2001-2011 ressalta que “na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados em sala de aula” (BRASIL, 2001, p.147). Esse PNE evidencia que a formação inicial não é suficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários em sala de aula, e que é imperativa a formação continuada e seu ato contínuo, a fim de os professores concretizarem o que aprenderam na graduação. Esse é um plano que assegura a formação continuada do professor quando “[...] determina que há necessidade de criar programas articulados com instituições públicas de ensino superior, junto com as secretarias de educação, de modo a melhorar o ensino” (BRASIL, 2006, p.16).

Já o PNE 2014-2024, ao se referir à formação continuada do professor, propõe qualificação do docente como uma prioridade para a busca da qualidade do ensino. Vale salientar que a Meta 15 assegura que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A Meta 16 evidencia que é preciso formar em nível de pós-graduação 50% de professores da educação básica, o que garantiria aos profissionais uma formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e a contextualização dos sistemas de ensino. Diante dessa perspectiva, os programas de formação continuada implantados pelo MEC buscam, na sua essência, oferecer formação a professores em serviço.

Outro documento que também influi na política de formação docente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 16 de setembro de 2015, o MEC apresentou a proposta preliminar, que visa nortear o currículo da educação básica. Esse documento apresenta os conteúdos para as áreas de linguagem, de matemática, de ciências da natureza e de ciências humanas na educação bem como apresenta orientações para a educação especial. A BNCC apresentou em sua proposta um escore de 60% dos conteúdos a serem seguidos na educação

básica deixando 40% para regionalidade, respeitando a singularidade de cada sistema educacional. Torna-se necessário reconhecer que a proposta da BNCC tal como está sendo apresentada pelo Governo Federal não solucionará as mazelas da educação e influirá decisivamente nos programas de formação de professores, reduzindo ainda mais a dimensão teórica dos cursos. Chamamos a atenção para a discussão da formação continuada de professores da educação básica, apontando que essas normativas podem ser consideradas como meros mecanismos de repasse de conhecimento. Sendo assim, é importante que analisemos os programas considerados “inovadores” nas décadas de 1990 e de 2000, para compreender quais objetivos estão sendo alcançados e qual teoria e qual prática estão aliadas e indissociadas nesses programas.

1.3 Os programas de formação continuada dos professores da educação básica a partir dos anos 1990

Após a promulgação da LDB 9.394/96, vários programas de formação continuada de professores foram implementados com a intenção de melhorar a qualidade da educação. A formação continuada foi validada com vista na qualificação profissional docente e na melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, diante de um histórico de fracasso escolar, analfabetismo e alfabetização funcional. Havia a crença de que esses programas seriam a salvação para as deficiências profissionais, a chave para vencer as dificuldades da sala de aula.

Para efeito deste estudo, apresentaremos os principais programas de formação continuada, a saber: Programa Parâmetros em Ação (1999); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (BRASIL, 2001b); Pró-Letramento (BRASIL, 2003c); Programa de Apoio à Leitura e Escrita - PRALER (BRASIL, 2007a) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013-2014). Propostos pelo Governo Federal entre os anos de 1990 a 2014, tais cursos objetivavam a busca da qualidade no ensino na educação básica.

O Programa Parâmetros em Ação se propôs discutir todos os temas dos PCN. Apresentado em 1999, teve como “ideia central a de favorecer essencialmente a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria” (BRASIL, 1999, p.5). Organizado em módulos de estudos, era composto por atividades que procuravam levar à reflexão das experiências já desenvolvidas na escola e, a partir de então, acrescentar elementos para aprimorá-las.

De acordo com o pronunciamento do então ministro da educação, Paulo Renato Souza, na apresentação do programa, a proposta tinha como meta propiciar uma aprendizagem coletiva e aprofundar os estudos dos Referencias Curriculares, com a intenção de “favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores participantes e, com isso, melhorar a qualidade da aprendizagem. Enfim, uma ferramenta útil no processo de reedificação da escola brasileira” (BRASIL, 1999, p. 38), uma ideia de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares na formação de professores; ideia que colocaria em prática o modelo de professor reflexivo.

Assim, ficou definido que o MEC proporia ações políticas e pedagógicas como referência de socialização, discussão, sistematização de propostas para assegurar as mudanças necessárias na educação básica brasileira. Ao potencializar o uso de materiais produzidos pelo próprio MEC, estaria mais uma vez engessando todo o seu contexto, evidenciando o objetivo neoliberal, reforçando o já citado “interesse do capitalismo”, sem preocupação com as escolhas epistemológicas e sem possibilitar aos professores tornarem-se pesquisadores.

Com as crescentes estatísticas do histórico de fracasso escolar, a repetência, o desenvolvimento insuficiente da leitura e da escrita, as dificuldades de interpretação de textos e de leitura não significativas das crianças recém-alfabetizadas, entre outros, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação apresentou, em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Tratava-se de um aprofundamento do Programa Parâmetros em Ação de Alfabetização, em parceria com estados e prefeituras municipais, ou ainda, qualquer instituição pública ou privada que estivesse interessada em desenvolvê-lo. A proposta consistia na formação humana, profissional e cidadã, com a preocupação de complementar a formação de professores de alfabetização, para qualificá-los melhor para atuar nas séries iniciais.

O PROFA, conforme os proponentes,

trata-se de um elemento necessário ao professor brasileiro por oferecer conhecimentos didáticos de alfabetização, que já vêm sendo construídos ao longo dos últimos vinte anos. Esse conhecimento se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países. (BRASIL, 2001b, p.5).

O programa propunha oferecer ao professor os fundamentos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, tendo a sua base nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, para melhor auxiliar o aluno na sua compreensão de leitura e de escrita. Entretanto, mantém a

racionalidade técnica e o professor valida uma proposta que vem de fora da escola; consubstancia um programa que propõe assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional, tendo como base uma formação atenta à investigação, dando importância à cultura colaborativa, preocupando-se com o trabalho em equipe.

Esses cursos surgidos com uma nova roupagem, na tentativa de implementar possibilidades de se chegar a resultados melhores quanto à alfabetização, não conseguiram produzir dados mais conclusivos de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). Sínteses de Indicadores Sociais de 2001 a 2009 comprovam que os índices de analfabetismo funcional permaneceram estagnados. Diante desses índices, é possível afirmar que a formação continuada ofertada por esses cursos não proporcionou aos formadores uma mudança significativa de suas práticas; logo, os resultados demonstram que não houve melhoras no que diz respeito à superação dos índices de analfabetismo. Isso nos leva a concluir que uma formação estritamente técnica não dá condições aos sujeitos de mudar suas práticas para melhoria da educação, seja numa perspectiva seja em outra.

Outro programa criado pelo MEC, com as mesmas características do anterior, foi o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento). Além da preocupação com o letramento em português, tinha a preocupação específica com o letramento em matemática. Edificado em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, apresentou-se como um curso para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivo melhorar a qualidade da prática docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Nele, a leitura e a escrita estão atreladas às práticas de letramento. Com o entendimento de que a leitura e a escrita são determinadas pelos fatores sociais e culturais, os proponentes afirmavam que todas as atividades abordadas deveriam estar conectadas com as questões socioculturais, sendo necessário ultrapassar os muros da escola, por meio do qual o ler e o escrever são desenvolvidos no lar, no trabalho, nos grupos de amigos, nas igrejas e em outros locais, diferentes da alfabetização que limita o espaço da sala de aula.

O Guia Geral do Pró-letramento aponta como um dos objetivos do programa “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática” (BRASIL, 2012c, p.2). A elaboração desse Guia levou em conta os resultados levantados sobre o baixo desempenho dos alunos em todo o país em provas e avaliações

nacionais do ensino, que apontaram dificuldades dos alunos em todos os níveis em situações que envolvem leitura, escrita e conceitos matemáticos (BELFOR; MANDARINO, 2013).

Como se vê, nesse programa, além da preocupação com o letramento em língua portuguesa, destacou-se uma preocupação específica com o letramento em matemática. No seu desenvolvimento, haveria uma organização pelo princípio do revezamento, permitindo que o professor aprofundasse seus conhecimentos nas duas áreas.

Para Kramer (2001), os cursos de formação voltados para o exercício do magistério têm sido, em geral, de dois tipos: os “treinamentos”, de efeito multiplicador, e os “encontros de vivências”, que sempre priorizaram a transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas. Como os demais cursos, o Pró-Letramento manteve um discurso “inovador”, mas vazio de conhecimento, pois o que se tinha como garantia era o repasse de técnicas para a prática imediata do professor. Ainda para Kramer (2001), esses cursos de formação seriam apenas um pacote de treinamento, fundamentadas na epistemologia da prática.

Embora as reformas educacionais tivessem no seu plano discursivo conceitos inovadores, permaneceu o caráter tecnicista na prática, em uma perspectiva fragmentada do conhecimento, estabelecendo uma fratura entre a teoria – que fica somente no discurso – e a prática - que é substituída pela técnica (KRAMER, 2001).

O PRALER, outro programa do Ministério da Educação, tinha como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores dos anos iniciais com a intenção de complementar as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa era dinamizar o processo educacional em relação à aquisição e à aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna. O programa buscava ainda resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele fosse sujeito do processo educacional. Foi desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial e na perspectiva da formação contínua em serviço, o que possibilitava ao cursista conciliar os estudos com o trabalho. Mesclava atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais, denominadas Sessões Presenciais Coletivas (BRASIL, 2007a). Ao propor a formação continuada em serviço o programa disponibilizava acesso à sua plataforma, propondo horários flexíveis aos professores. Esse programa pode ser visto também como mais uma política de formação de professores que propiciava apenas a acumulação de cursos no currículo profissional docente perdendo o foco real de uma formação de qualidade. De acordo com Kramer (2001, p.82), “o acúmulo de informações advinhas de cursos, seminários, encontros etc., não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática”.

Outro programa de formação de professores implementada pelo Governo Federal em 2014 foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³. Organizado por mais de dez Instituições de Ensino Superior, com parceria de cinco escolas de regiões brasileiras diferentes, que foram responsáveis pela elaboração de um material distribuído para aproximadamente quatrocentos mil professores alfabetizadores que trabalham diretamente com crianças até oito anos de idade. O objetivo é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano de Ensino Fundamental (BRASIL, 2014a).

De acordo com o PNAIC (2014a, p.5), “a alfabetização matemática é entendida como um instrumento de leitura de mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas”. Essa concepção de alfabetização e de letramento parece estar voltada para a efetiva práxis em sala de aula, buscando a emancipação dos sujeitos sociais, não guardando em si uma delimitação, contribuindo para uma educação de qualidade com vistas a contribuir para a formação dos estudantes em seus aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo (CONAE, 2014).

Entretanto, percebe-se nesse programa uma contradição. O material foi elaborado pelas universidades e membros responsáveis pelos centros de estudos e capacitação de professores de grandes centros urbanos e de zonas rurais, consolidando-se em um currículo nacional comum, por meio de diretrizes e parâmetros curriculares, com um discurso de alfabetização matemática e educação de qualidade, mas focado no treinamento, repasse, tecnicismo, desvalorizando a dimensão pedagógica voltada para a qualidade social.

Diante dessa realidade, como garantir que as políticas públicas de formação de professores realmente sejam eficientes em busca da tão propalada qualidade da educação básica? A qualidade visada pelas políticas educacionais é aquela inspirada na qualidade de caráter empresarial. De acordo com Cária e Andrade (2015, p.26731):

o discurso da qualidade de educação tem entrado discursivamente no senso comum com sentidos normalmente originados do campo da Administração e da Economia, relacionados ao conceito de eficiência e eficácia, avaliação e controle, responsabilização e participação.

Esse conceito de qualidade tem influenciado a organização do sistema nacional da educação brasileira e dos entes federados, fazendo com que os educandos passem a ser equiparados a consumidores e a clientes da educação,

³ Este programa, por ser objeto desta pesquisa, será detalhado no próximo capítulo.

e o processo educacional passe a ser assumido como serviço, cada vez mais aderente à mesma lógica do mercado.

Segundo Souza e Magalhães (2016, p.7), o conceito de qualidade da educação apresentado em documentos como o PNE, por exemplo, “é focado em treinamento de habilidades e competências, baseado na concepção de aprendizagem dissociada do ensino, desvalorizando a dimensão pedagógica, ética, política, afetiva do processo educativo”. Para as autoras, a qualidade da educação precisa estar entrelaçada à formação, à profissionalização e ao trabalho docente. Uma possível saída para a melhoria do ensino e da qualidade na educação está na articulação entre a formação e a profissionalização do trabalho docente. A formação continuada é um campo propício para o movimento de construção de uma pedagogia que une a perspectiva epistemológica, teoria geral e posicionamento epistemológico, cosmovisão, à prática social, política, cultural e acadêmica (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

Para se ter qualidade na educação, precisamos ter qualidade no processo ensino-aprendizagem. Para haver um desenvolvimento no âmbito da formação docente, é necessário que haja discussões e transformações nas políticas públicas educacionais, a fim de construir sentido e significado, de forma emancipada social, ética e politicamente. As políticas educacionais de qualidade social para a formação de professores devem ser capazes de confrontar a concepção mercadológica aliada a interesses do capital que norteia a educação brasileira.

Para Souza e Magalhães (2017, p.8)

é imprescindível estruturar uma concepção de qualidade que diz da expectativa social, essa pauta-se, principalmente, sobre o pilar da emancipação, onde as relações se constituem no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade, a partir de um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais, que auxiliem na compreensão das políticas governamentais, no sentido político dos projetos sociais e na função transformadora da educação. Em termos contra hegemônicos, a qualidade social impõe que se busque objetivos voltados para a transformação social visando o bem comum, com forte componente ético-social.

Brzezinski (2012) nos faz pensar na importância de considerar a qualidade social na formação de professores, desviando dos pressupostos neoliberais que defendem a “qualidade total”, em que a educação é entendida como mercadoria. Os programas de formação, de modo geral, assumem uma forte influência da epistemologia da prática, condicionando a docência dos professores a partir dessa formação ao treinamento, repasse e reprodução de atividades que já vêm prontas, apenas para os professores executarem em sala de aula. Desse modo, conforme

Souza e Magalhães (2016), os professores assumem aspectos técnicos e utilitários, empobrecendo o ser professor. Assim, não se percebem como criadores e transformadores da sociedade, desconhecem a historicidade de sua profissão, acomodam-se na alienação, desvencilhando a teoria, buscando apenas resultados.

Conforme Souza e Magalhães (2016), a consideração da qualidade social nos leva a buscar uma formação que propicie a construção de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados, que reconheçam o valor teórico da prática e o valor prático presente na teoria, fundamentada na epistemologia da práxis.

2 PNAIC: CONCEPÇÕES E DIRETRIZES

Na história do Brasil, na segunda década do século XXI, vivenciamos a realidade de muitas crianças concluírem sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Nas políticas educacionais, essa realidade tem como causa mais importante a suposta má formação dos professores. Com isso em conta, o Governo Federal instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pela portaria 867, de 4 de julho de 2012, tendo como meta principal garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental, com a idade de oito anos. Para atingir esse objetivo, o plano se constituiu de uma série de medidas, mas como eixo central a formação continuada dos professores alfabetizadores. A Portaria 867 de 2012 especifica, no art. 5º, que as ações do pacto têm por objetivo:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012a, p.1).

A adesão ao PNAIC não é obrigatória, mas quando é realizada, o Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios comprometem-se em:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012b, p.11).

A contextualização histórica identifica o Programa Pró-Letramento como possível referência para a proposição do PNAIC. Com objetivo de oferecer formação continuada a distância e em serviço a professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino, o MEC considerou que o programa foi bem-sucedido em razão dos índices de melhoria nos resultados de desempenho escolar mensurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2012a).

Assim, o melhor desempenho dos estudantes constituiu a razão para que representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, MEC e universidades se reunissem, em 2012, para elaborar e produzir documentos com o objetivo de defender a garantia de direitos à educação das crianças no ciclo de alfabetização. Tomando por base legal o art. 210 da Constituição Federal de 1988 e o art. 22 da LDB 9.394/96, considerou-se o estabelecimento de um currículo único ou nacional para alfabetização, com o intuito de garantir os direitos de aprendizagem⁴ das crianças de todo o território nacional.

O Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, inciso II do art. 2º, estabeleceu o encargo dos entes governamentais, determinando “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007b, p.1). Esse compromisso é reafirmado na Meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

Com o intuito de angariar adesão ao programa, foi realizado, no segundo semestre de 2012, reuniões com os secretários de educação dos vinte e seis estados e do Distrito Federal, bem como com os respectivos presidentes estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que culminou em uma proposta para atendimento de todos os estados do Nordeste e da Região Norte. O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi convidado para elaborar a proposta de formação para dois anos, que foi apresentada a Aloísio Mercadante, então Ministro da Educação, em novembro de 2011. O Ministro deliberou sobre a necessidade de universalização do processo de formação, determinando que o programa englobasse todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país, inclusive das escolas do campo. Para atender a essa determinação, no final de 2012, as universidades públicas foram convidadas para elaborar uma proposta de formação que pudesse ser desenvolvida em âmbito nacional.

Dessa forma, o PNAIC é lançado em 8 de novembro de 2012 pela Presidente Dilma Rousseff, instituído como um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, cujo eixo principal é a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

A implantação do programa realizou-se no ano de 2013, alardeado como o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC. Os entes governamentais que aderiram ao programa comprometeram-se em alfabetizar todas as crianças em Língua

⁴ A definição de Direitos de Aprendizagem é respaldada na história do movimento curricular brasileiro no que se refere à alfabetização. Não é uma proposta de currículo, mas marco na busca de articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola (BRASIL, 2014a).

Portuguesa e em Matemática e realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, para as crianças no final do 3º ano do ensino fundamental; e os estados, em apoiar os municípios que aderiram às ações do programa para sua efetiva implementação.

Outras bases legais do programa foram a Portaria n. 1.458 de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012d) e a Portaria n. 90 de 6 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013d). A primeira deliberou as categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa. Já a segunda, determinou o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação que participariam da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa.

Por meio da Medida Provisória n. 586 de 8 de novembro de 2012, transformada na Lei n. 12.801 de 24 de abril de 2013 (BRASIL, 2013c), instituiu-se o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados. Por fim, a Resolução/CD/FNDE n. 4 de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013a), determinou as orientações e as diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, cujos dispositivos são alterados, posteriormente, pela Resolução/CD/FNDE n. 12 de 8 de maio de 2013 (BRASIL, 2013b). Com essas determinações legais, o programa inicia sua trajetória em 2013, tendo a Linguagem como ponto de partida. Em 2014, a formação centra-se em Matemática, e em 2015, nas demais áreas do conhecimento, em uma abordagem interdisciplinar.

Este capítulo busca apresentar aspectos conceituais e diretrizes metodológicas do PNAIC, com vistas à compreensão desse programa no âmbito da formação continuada de professores da educação básica, considerando a importância que ele assume nas políticas de formação continuada vigentes. Para tanto, dividimos o capítulo em duas seções: na primeira, apresentamos um histórico da criação do alfabeto e do sistema numérico e abordamos os processos de alfabetização; na segunda, discutimos os aspectos teórico-metodológicos do programa.

2.1 Alfabeto e sistema numérico: da criação aos processos de alfabetização

As situações do cotidiano requisitaram do homem um sistema de representação que pudesse auxiliá-lo a registrar o saber produzido pelas sociedades. Muitas tentativas foram feitas ao longo de décadas, até finalmente o estabelecimento de um padrão que pudesse ser decifrado por diferentes sociedades, surgindo então o alfabeto.

O processo de invenção da escrita foi longo. Com o passar do tempo foi sendo aprimorado e seus inventores foram se perdendo no anonimato. Dado o processo de civilização,

a escrita vem acompanhada de “um notável desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura, dos transportes” (BARBOSA, 1994, p.34). Não seria possível falar em civilização sem a existência da escrita.

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usado provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários. (CAGLIARI, 2009, p.16).⁵

De acordo com Barbosa (1994), inicialmente, o homem empregou os signos para comunicar seus pensamentos e sentimentos. Por meio da pintura passou a registrar fatos e ideias, sem preocupação artística. A pintura e os desenhos foram utilizados para identificar pessoas ou objetos, de forma estereotipada, os quais evoluíram para uma nova etapa: a escrita mnemônica ou representativa. Naquela nova etapa, o mesmo objeto ou ser passou a ser representado sempre pelo mesmo desenho para aqueles homens que compreendiam esse sistema de representação. A pintura e os desenhos foram utilizados para identificar pessoas ou objetos, de forma estereotipada, os quais evoluíram para uma nova etapa: a escrita mnemônica ou representativa. Naquela nova etapa, o mesmo objeto ou ser passou a ser representado sempre pelo mesmo desenho para aqueles homens que compreendiam esse sistema de representação. Naquele contexto, o símbolo adquiriu característica social, o que contribuiu para o desenvolvimento da escrita. Cagliari (1992, p.108) caracteriza essa fase de desenhos e pinturas como fase pictórica, cujos “pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade”.

Posteriormente, a escrita evoluiu da fase mnemônica para a fase ideográfica. Para Barbosa (1994), a fase ideográfica é também identificada como logográfica, em que um único desenho podia ter significados associados. Por exemplo, o desenho do sol, além de significar o sol, também poderia ter a representação de brilhante, branco ou dia; o desenho de um pé humano assumia o significado de pé, caminhar, estar em pé, e caso tivesse outro sinal adicional poderia

⁵ A ideia de que a leitura e a escrita eram privilégios apenas da elite é contestada por autores como Cagliari (2009), que cita o exemplo de Hamurabi, Rei da Babilônia entre os anos de 1792 e 1750 a.C., que mandou publicar, em praça pública, um código de leis para que o povo soubesse sob quais leis vivia e como deveria se portar na sociedade. Ele não teria razão para essa publicação se seus súditos não tivessem acesso à leitura.

significar apressar-se, carregar ou alicerce. Isso quer dizer que a escrita ideográfica era composta de sinais que simbolizavam ideias e não palavras.

Na fase ideográfica ainda se fazia uso dos desenhos, conhecidos como ideogramas, que, ao longo dos anos, perderam os traços representativos das figuras retratadas, tornando uma mera convenção de escrita, da qual derivou nosso alfabeto. As escritas ideográficas mais relevantes foram à egípcia, conhecida como hieroglífica; a mesopotâmica, dos povos sumérios; as escritas da região do mar Egeu, como a cretense; e a chinesa, de onde decorre a escrita japonesa (CAGLIARI, 1992).

Os Sumérios, por volta de 3100 a.C. utilizavam a escrita associativa ou logográfica. Todavia, com a expansão do Estado e da economia, começaram os empecilhos para registrar, de forma exata, os nomes de pessoas e de mercadorias, o que ensejou a criação da escrita cuneiforme, em que os nomes passaram a ser representados por desenhos dos sons desses nomes. O sistema tornou-se mais complexo e o signo passou a ter valor fonético, tornou-se palavra e a escrita vinculou-se à língua oral. A palavra discórdia, por exemplo, antes simbolizada pelo desenho de duas mulheres brigando, passa a ser então designada por um disco e uma corda (disco+corda), tendo o som como representação e não mais o significado (BARBOSA, 1994).

Com o ingresso do sistema de fonetização, ocorreu uma grande evolução nos registros escritos; por meio dos símbolos tornou-se possível até mesmo o registro de coisas abstratas, posto que,

Os signos passam a ter valores silábicos convencionais: convenção de forma e de princípios. Os signos foram normatizados para que todos desenhassem da mesma maneira; estabeleceram-se correspondência entre signos, palavras e sentidos; escolheram-se os signos com valores silábicos definidos; definiram-se regras quanto à orientação da direção dos signos, à forma e sequência das linhas. A sequência dos signos passou a seguir a mesma sequência da linguagem falada. (BARBOSA, 1994, p.36).

A escrita cuneiforme foi adaptada e utilizada por outros povos. Os gregos, tendo como base a representação silábica do povo semítico ocidental, desenvolveram o alfabeto, que consistia em um conjunto de sinais da escrita que define os sons individuais de uma língua. Para tanto, criaram as vogais, que, unidas aos signos silábicos, converteram as sílabas simples em signos consonânticos, criando-se, assim, um completo sistema alfabético de escrita, composto de 27 letras, o que, posteriormente, serviu de base para o desenvolvimento do alfabeto latino (BARBOSA, 1994).

Os semitas, os gregos e os romanos deixaram algumas tabuinhas ou pequenas pedras ou chapas de metal que continham todas as letras na ordem tradicional dos alfabetos. Esses artefatos, os quais podem ser considerados como as mais antigas cartilhas, serviam de guia para as pessoas aprenderem a ler e a escrever (CAGLIARI, 2009).

Paralelamente à invenção da escrita, ocorreu a busca pela apropriação do sistema de escrita, que, para que continuasse a ser utilizado, era preciso ensinar as novas gerações, por isso,

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (CAGLIARI, 2009, p. 14).

Em tempos que a escrita era primitiva, aquele que conseguia ler o que os símbolos significavam e que conseguia escrevê-los, reproduzindo um modelo mais ou menos padronizado, poderíamos dizer que era alfabetizado. Todavia, com a expansão do sistema de escrita, houve um aumento na quantidade de informações para que alguém pudesse ler e escrever, o que forçou as pessoas a abandonarem o sistema de símbolos para representar coisas e utilizar símbolos que representassem os sons da fala (CAGLIARI, 2009).

Cagliari (2009, p. 17) sinaliza que, “na Antiguidade⁶, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente”. Só depois é que passavam a escrever seus próprios textos. O segredo da alfabetização era o trabalho de leitura e de cópia. Muitos aprendiam a ler e a escrever sem frequentar uma escola, alguns por curiosidade, outros para lidarem com negócios, comércio ou religião. A invenção do alfabeto tornou a aprendizagem da leitura e da escrita uma tarefa de grande alcance popular. Na Idade Média⁷, a alfabetização praticamente não ocorria nas escolas; quem sabia ler ensinava aqueles que não

⁶ Antiguidade ou Idade Antiga é o período da história que é contado a partir do desenvolvimento da escrita, mais ou menos 4000 anos a.C., até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 da era Cristã. É o período da história dos povos que formaram a Antiguidade Oriental (incluindo a civilização egípcia, a civilização mesopotâmica, como também os hebreus, fenícios e persas) e a Antiguidade Clássica ou Ocidental (que envolve os gregos e os romanos). Com exceção da Mesopotâmia, as demais civilizações se desenvolveram nas margens do mar Mediterrâneo.

⁷ A Idade Média teve início na Europa com as invasões germânicas (bárbaras), no século V, sobre o Império Romano do Ocidente. Essa época estende-se até o século XV, com a retomada comercial e o renascimento urbano. A educação era para poucos, pois só os filhos dos nobres estudavam. Esta era marcada pela influência da Igreja, ensinando o latim, doutrinas religiosas e táticas de guerras. Grande parte da população medieval era analfabeta e não tinha acesso aos livros.

sabiam, as crianças de lares mais abastados eram educadas em casas pelos pais, parentes ou preceptores. Isto ocorreu desde a época clássica latina até o século XVI d.C.

Com a proliferação do uso da escrita na sociedade e a crescente produção de livros manuscritos e, posteriormente, impressos⁸, o alfabeto passa a ser representado por diferentes formas gráficas, inclusive maiúsculas e minúsculas. Embora não tenha ocorrido nenhuma mudança fonética no alfabeto, cria-se uma nova dificuldade ao leitor: além de conhecer as letras, o princípio acrofônico e a ortografia, era necessário reconhecer as diferentes manifestações gráficas da escrita (CAGLIARI, 2009).

Nos séculos XV e XVI, o Renascimento e o uso da imprensa contribuíram para a passagem da leitura coletiva de obras famosas para a leitura individual, implicando uma maior preocupação com a alfabetização. Um dos primeiros ensaios “de generalização da alfabetização ocorreu na França, no final do século XVIII. Uma das metas da Revolução Francesa na área da educação foi o estabelecimento da escola pública para todos os cidadãos, com uma ênfase no ensino dos usos da língua escrita” (BARBOSA, 1994, p. 44).

As necessidades sociais e econômicas promovem a criação de novas práticas pedagógicas. Com o propósito de atender as novas exigências elas são reformuladas, como aconteceu com a alfabetização. Na visão de Barbosa (1994), a história do ensino da leitura e da escrita pode ser dividido em três períodos: 1) da Antiguidade até meados do século XVIII, caracterizado pelo uso exclusivo do método sintético; 2) a partir do século XVIII, com a oposição teórica ao método sintético pelos precursores do método global, que se efetiva no início do século XX, com Decroly; 3) o atual, que após ultrapassar a batalha entre os defensores do método sintético e do método analítico, questiona-se a necessidade de passar pela mediação da fala para aprender a ler⁹.

A pedagogia da alfabetização apresenta apenas dois métodos oficialmente reconhecidos: o analítico e o sintético. O método sintético é o mais antigo e tem cerca de 2000 anos. Para Lemle (1991, p.42), o método sintético:

[...] consiste em mostrar primeiro as letras e ensinar suas correspondências com sons e depois ensinar a compor com elas as sílabas e as palavras. A instrução procede do simples para o complexo, racionalmente estabelecidos: num processo cumulativo, a criança aprende as letras, depois as sílabas, as

⁸ No século XV, com a invenção da tipografia por Gutenberg, ocorreu a multiplicação dos meios de difusão cultural por meio do impresso, com o surgimento de um público leitor (BARBOSA, 1994).

⁹ As considerações de Barbosa foram publicadas na década de 1990, de lá para cá emergiram outras propostas para alfabetizar as crianças. Embora perdurem as críticas à utilização de métodos para alfabetizar, Magda Soares publica recentemente o livro “Alfabetização: a questão dos métodos”, em que propõe um outro olhar sobre os métodos de alfabetização.

palavras, frases e, finalmente, o texto completo. Estabelece-se como regra geral que a instrução não deve avançar no processo sem que todas as dificuldades da fase precedente estejam dominadas.

O método sintético progredia lentamente, o aprendiz poderia levar até quatro anos para começar a ler um texto completo, e mais, só após este período é que se iniciava a aprendizagem da escrita. Este método prevalece durante toda a Antiguidade e perdura também na Idade Média, na Europa. A questão ainda se agrava na França, pois lá as crianças primeiro aprendiam a ler em latim, e posteriormente aprendiam a língua materna (BARBOSA, 1994).

O método analítico foi sistematizado no início do século XX, e Radonvilliers foi considerado seu precursor. Este método,

[...] consiste em mostrar primeiro palavras – ou frases – e ensinar a identificar nelas as unidades componentes – as letras – e os sons que lhes correspondem. Parte das sequências completas, sendo a tarefa analisá-las e identificar os átomos. Tomam-se por empréstimos alguns elementos do global, sem, no entanto, abandonar a característica básica do sintético: a operação $b + a = ba$ continua a ser a operação de base. (LEMLE, 1991, p.42).

No final do século XIX e início do século XX, sob a influência da Psicologia Genética e dos defensores do método analítico, os métodos sintéticos são fortemente criticados, dado seu caráter mecânico e artificial, desconsiderando a psicologia da criança. Outra crítica ao método baseou-se nos estudos de Émile Javal, no século XIX, que forneceu dados sobre os movimentos dos olhos durante a leitura, cujo método sintético não apresentava coerência entre o que o leitor fazia para ler e o que ele aprendia a fazer com este método (BARBOSA, 1944).

Barbosa (1994) explica que o método sintético sofre uma modificação tendo por base os fundamentos do método global, resultando no método analítico-sintético, cuja operação de base permanece $b + a = ba$. Em 1880, M. Block já havia apresentado esta proposta, baseado nos trabalhos de pedagogos alemães, seu método ficou conhecido como método de Schüler e utilizava palavras-chave. Para o autor, isto não passou de um equívoco, posto que o fundamento dos métodos sintético e analítico-sintético era o mesmo.

Mas o que dizer então dos vários métodos encontrados em livros e revistas? Todos eles, embora com novas denominações, partem do princípio básico dos métodos sintético ou analítico. Os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética; os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são de origem analítica. Mendonça e Mendonça (2008) trazem um quadro com a sinopse dos métodos que ilustra as fases dos métodos.

Quadro 1 – Sinopse das fases dos métodos

Fases	Métodos					
Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentencição	Contos e da experiência infantil
1ª fase	Alfabeto: letra, nome e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª fase	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3ª fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4ª fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5ª fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

Fonte: Mendonça e Mendonça (2008, p. 25).

Como afirmamos, as práticas pedagógicas se modificam para atender as exigências sociais e econômicas. Diante da tarefa de conduzir as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita, as escolas passam a utilizar como recurso um material impresso: a cartilha. Na concepção de Barbosa (1994), ela teve sua origem ligada aos silabários do século XIX. Nessa época, a escassez de material para leitura era grande, poucas eram as crianças que tinham a felicidade de ter um livro em casa.

Barbosa (1994, p.54) define cartilhas como:

[...] livros didáticos infantis destinados ao período da alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita. A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo, trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. A cartilha limita-se então ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico sonoro.

Ainda na visão de Barbosa (1994), as cartilhas, embora apresentem divergências conforme seus autores, todas partem do pressuposto de que, para apropriar-se da leitura e da escrita, o aprendiz deve transformar o signo em signo oral e só depois buscar a compreensão; o oral é empregado como mediador da compreensão. Para o autor, a cartilha é um instrumento de ensino e de orientação da metodologia adotada pelo professor e não um suporte de aprendizagem para o aluno, por isso limita os dois processos: o ensino e a aprendizagem.

Várias cartilhas foram utilizadas no processo de alfabetização das crianças, algumas chegaram a ser editadas mais de mil vezes, com milhões de exemplares vendidos, principalmente na década de 20. Destaque para a *Cartilha para ensino rápido da leitura*, de

autoria de Mariano de Oliveira, que até 1965 alcançou o total de 1134 edições; e a *Cartilha do Povo, para ensinar a ler rapidamente*, de Manoel Bergström Lourenço Filho, que até 1961, atingiu 1176 edições (BARBOSA, 1994).

Conforme Barbosa (1994), não há muitas informações referentes à origem e ao desenvolvimento da literatura didática no Brasil. Todavia, as origens históricas das cartilhas brasileiras estão em Portugal, que no final do século XV utilizava as “cartinhas”¹⁰ em suas escolas. Barbosa (1994) relata que Portugal as enviava para as colônias para serem utilizadas no ensino da leitura e da escrita. A mais antiga é a *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros, utilizada para ensinar o idioma português, impressa em Lisboa, em 1539. Para o autor, esta cartilha foi usada no Brasil para ensinar as primeiras letras e religião. Em 1549 os jesuítas vieram para o Brasil com Tomé de Souza e fundaram a primeira escola de leitura, escrita e religião, na Bahia. Ainda de acordo com Barbosa (1994), acredita-se que o governo português enviava livros para os jesuítas. Havia notícias sobre as cartilhas de Frei João Soares, de 1539; *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito e numeração do escrever*, de Antônio Feliciano de Castilho, de 1850; e *Cartilha Maternal*, do poeta João de Deus, em 1876.

Para Barbosa (1994), até o final do século XIX eram constantes a queixa de ausência de materiais didáticos e livros nas províncias. O número de cartilhas portuguesas que vinham para o Brasil era insuficiente; desta forma, os professores utilizavam textos manuscritos de autoria própria, ofícios, cartas, documentos de cartório como material de leitura. A partir de 1930 o número de cartilhas publicadas tem um crescimento extraordinário, também começam as preocupações quanto ao uso adequado da cartilha pelo professor, o que conduziu a publicação do *Manual para o Professor*, como o *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, que vinha acompanhado do manual *Como se ensina a ler pelo Livro de Lili*, além de materiais suplementares como cartazes, folhas e fichas para recortar (BARBOSA, 1994).

Todas as cartilhas publicadas estavam atreladas a um método de alfabetização. Para Barbosa (1944, p. 60-61) “o único objetivo das cartilhas é colocar em evidência a estrutura da língua escrita, tal como é concebida pelos métodos de alfabetização. Por isso, as cartilhas tendem a apresentar uma escrita sem significado”. O autor as dividiu em três tipos: 1) cartilhas sintéticas, de soletração ou silabação, que partiam de elementos não-significantes da língua: letras ou sílabas; 2) cartilhas analíticas, de palavração ou sentencição, que partiam de

¹⁰ Eram pequenos livros que reuniam o abecedário, o silabário, e rudimentos de catecismo. (BARBOSA, 1994, p. 57).

elementos significativos da língua: palavras ou frases; e 3) cartilhas mistas ou analítico-sintéticas, que combinavam as duas orientações, que ficou conhecido como método eclético.

Na década de 2000, não encontramos nas livrarias as tão famosas cartilhas que durante muito tempo estiveram presentes nas escolas. Todavia, de acordo com Cagliari (2009), elas não desapareceram, continuam sendo produzidas e vendidas, a cada ano com nova roupa e maquiagem; “se um professor achar no mercado editorial atual uma obra que ensine a alfabetizar sem o bá-bé-bi-bó-bu será um fato surpreendente” (CAGLIARI, 2009, p. 103).

Ao longo de décadas, os métodos de alfabetização têm sofrido duras críticas, dado seu caráter mecânico e repetitivo. Para Foucambert e Magne (1994, p.35), “os mais difundidos ainda hoje literalmente fazem os alunos avançarem às cegas, não lhes permitindo que situem o que lhes é ensinado em relação ao que devem aprender”. Os autores ainda acrescentam que o processo é sempre sintético e supostamente parte do simples para o complexo.

As críticas à alfabetização das crianças são pertinentes diante do grande número de adultos que se encontra em situação de analfabetismo funcional, que não conseguem compreender ou se expressar por meio da linguagem. Diante da constatação de que o processo de alfabetização das crianças não tem sido eficiente, novas metodologias de alfabetização são propostas. Essas metodologias consideram a criança como ser ativo no processo de aprendizagem e não apenas mera receptora.

Com relação aos métodos de alfabetização, embora tenha surgido várias denominações como as que apresentamos no Quadro 1, todos têm suas bases conceituais nos métodos sintéticos e analíticos. Em termos de método nenhum foi criado, o que se propõe são novas concepções de ensino-aprendizagem, que emergiram, principalmente após os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado em 1986 com o título de “Psicogênese da língua escrita”.

Para as autoras:

[...] a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Após os estudos de Ferreiro e Teberosky, a criança passa a ser considerada como sujeito da aprendizagem e não mais como mera receptora. Propõe-se, portanto, que a alfabetização da criança ocorra com a utilização de textos e não de sílabas ou palavras soltas, destituídas de significado para a criança. De acordo com Antunes (2009, p.50-51), as palavras e frases “passaram a ganhar pleno sentido somente quando vistas como partes de textos, como componentes de discursos, pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se afirmam e se afirmam no aqui e no agora de sua existência”.

Neste contexto se destaca o letramento, em que a concepção de alfabetizar letrando ganha espaço nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. O termo letramento chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 1980, no livro de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, em 1986 (SOARES, 2010).

Para Soares (2010, p.47), letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, e alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Mas esta posição não é aceita por Emilia Ferreiro, que, discordando de que alfabetização e letramento são práticas distintas, pondera:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p.30).

Para Martins e Marsiglia (2015), a alfabetização é um processo de apropriação de uma forma específica de objetivação humana, que é a escrita. Esta objetivação, por ser um produto histórico do trabalho, assenta-se em práticas sociais. Desta forma, quando a escrita deixa de ser entendida como uma unidade de sentido nas práticas sociais, a alfabetização não ocorre, portando desconsideram a possibilidade de um indivíduo ser “meio alfabetizado”. Para as referidas autoras,

[...] no marxismo-estofa filosófico da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural- a separação entre teoria e prática, entre concreto e abstrato é chamada de alienação e, tomando por analogia a proposição marxiana segundo a qual o trabalho alienado é “não trabalho”, julgamos que a alfabetização alienada é “não alfabetização”. Portanto, entendemos que a alfabetização propriamente dita dispensa o letramento ao contê-lo por interioridade, de sorte que ideários que advogam a alfabetização como

letramento redundam, no mínimo, tautológicos do ponto de vista vigotskiano. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.74).

Desta forma, não encontramos um consenso em relação à alfabetização e ao letramento. Para Leal (2004, p. 53) o letramento não é uma abstração.

Ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas, permeado por condições reais. O sujeito que não tem o que comer, onde dormir, onde trabalhar, é o mesmo sujeito que não tem o que ler, onde ler e, como ler. Assim, um grande contingente de crianças convive na escola restrito pelos textos e materiais escritos que circulam em seu contexto social, limitado pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas, limitado pelos seus espaços mediadores de práticas e em especial, por uma prática pedagógica que, assumindo a lamentação como escudo, se exime de realizar o que é preciso: esforçar-se por ensinar a ler, a escrever, a falar, a ouvir; esforçar-se por, cada um a seu modo, suprir necessidades culturais que os outros espaços não são capazes de provocar.

Portanto, é preciso atentar-se para práticas sociais de leitura e escrita, as quais, segundo Costa (2004, p.28-29),

[...] são atividades enunciativo-discursivas e existem em várias instituições e em várias esferas sociais, isto é, em vários domínios discursivos. Essas atividades são mediadas por enunciados – os gêneros discursivos e textuais – que circulam em suportes/portadores diversos: livros, revistas, jornais, painéis (outdoors), cartazes, telas de TV e de computador, panfletos, embalagens, etc.

Mais do que alfabetizar, é preciso proporcionar às crianças condições para o letramento, só assim poderemos formar cidadãos capazes de utilizar a língua adequadamente em diferentes contextos sociais. Diante deste contexto, defendemos uma alfabetização que permita à criança conhecer e interagir com o mundo. Para Kramer (2001, p. 98), a criança começa a ler quando descobre que “o mundo é feito de coisas que pode pegar, cheirar, apertar, morder etc., e que pode ser imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na montagem, na palavra falada, na palavra escrita” (KRAMER, 2001, p. 98).

O professor precisa conduzir o ensino de modo que venha garantir a apropriação da escrita pela criança como instrumento cultural complexo, contribuindo para o desenvolvimento efetivo dela, ultrapassando barreiras da execução mecânica e da alfabetização arraigada em erros ortográficos (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Na formação dos sujeitos, tão importante quanto a apropriação da escrita é a apropriação do sistema numérico. Na escola, essa apropriação ocorre pelo processo denominado alfabetização matemática.

Ao passar de um estilo de vida primitivo para uma vida em sociedade, surgiram novas demandas no que tange à organização do espaço, às técnicas de produção e às relações comerciais. Com isso, nasce à necessidade de pensar numericamente e o homem começa a estabelecer noções quantitativas, mesmo que rudimentares.

Ao viver em sociedade, várias questões surgem para o homem com relação a quantidades; todavia ele não sabia contar e os números também não existiam. Inicialmente só conseguia diferenciar coleções com um objeto daquelas que possuíam dois. Todas que tivessem mais de dois objetos eram identificadas como “muitos” objetos, independentemente da quantidade. No Egito, por exemplo, repetia-se um hieróglifo três vezes ou a ele acrescentava três traços verticais, tanto para representar três exemplares do ser como para indicar o seu plural. Já no chinês antigo, usavam-se três vezes o pictograma de uma árvore para indicar a ideia de floresta. Neste contexto, a contagem se resumia a um, dois ou muitos (CENTURIÓN, 1994).

O processo de contagem não se deu por acaso, anterior à escrita, mas foi possível quando o homem desenvolveu a capacidade de comparar objetos e de estabelecer a correspondência um a um, posteriormente denominada de correspondência biunívoca. Com essa relação, foi possível ampliar a ideia de “muitos” para “mais que”, “menos que” e “tantos quanto”. Para contar objetos, animais, pessoas, entre outros, o homem passou a utilizar pedras, conchas, grãos, uma marca em ossos ou madeira, nós em cordões ou fibras vegetais. Ele também utilizava os dedos das mãos e dos pés para estabelecer correspondências (MOL, 2013).

A correspondência um a um contribuiu para o desenvolvimento do conceito de número, embora não tenha sido suficiente. Foi necessário incorporar a essa ideia a noção de ordem, ao usar os dedos das mãos para associar os objetos. De acordo com Mol (2013, p.14):

infere-se que a maneira de usá-los foi determinante na escolha das bases para os sistemas numéricos. A base 10, que hoje usamos e que era empregada pelos egípcios antigos, teria origem nos 10 dedos da mão. A base 20, usada pelos maias pré-colombianos, teria sido motivada pelo uso dos 10 dedos das mãos e dos 10 dedos dos pés. A contagem em dúzias, ou seja, na base 12, pode também ser vista como de natureza antropomórfica: em uma mão, o dedo polegar é usado para contar as 12 falanges dos outros quatro dedos. A possibilidade de contar 12 unidades em uma das mãos, conjugada com os cinco dedos da outra mão, pode estar na origem de sistemas de contagem na base 60, como era o sistema babilônico [...].

Mesmo estabelecendo a correspondência um a um, a limitação da percepção de grandes quantidades passa a ser um obstáculo para o homem. Com isso ele percebeu que poderia agrupar as marcas para facilitar a visualização, o que resultou na criação de novos símbolos para os agrupamentos realizados. A partir do ato de agrupar as marcas, os números foram então desenvolvidos, representados por símbolos, que poderiam ser figuras ou palavras, que foram chamados de numerais. O conjunto de símbolos e de regras utilizado para escrever os números foi denominado de sistema de numeração e não era igual nas diferentes civilizações; cada sociedade possuía sua forma peculiar de grafar os números.

O mais antigo sistema de numeração foi o dos egípcios, criado há cerca de cinco mil anos; seus números eram representados por hieróglifos. Por meio da ideia de agrupamentos era possível escrever números bastante grandes; a cada dez símbolos iguais trocava-se por um novo. O sistema egípcio tinha base dez. Neste sistema, cada marca só poderia ser repetida nove vezes, e a cada dez marcas trocava-se por outra de agrupamento superior. Para saber o valor do número escrito, era preciso somar os valores dos símbolos utilizados (CENTURIÓN, 1994).

Os hieróglifos egípcios são quase todas figuras da flora e da fauna do Nilo, além dos utensílios que eles utilizavam. Mas a notação egípcia deixou de ser pictográfica para ser ideográfica, quando as figuras já não mais representavam elas mesmas e era preciso decifrá-las. Por exemplo, a flor de lótus, com seu caule, não significava mais flor de lótus e sim mil; um dedo indicador, ligeiramente inclinado, representava dez mil; uma rã ou girino de rabo bem caído representava cem mil; um homem ajoelhado, erguendo os braços para o céu, representava um milhão, etc. (CENTURIÓN, 1994, p. 22).

O sistema de numeração da Babilônia foi criado há aproximadamente quatro mil anos. Em pedaços de argila ainda moles, eram feitos dois sinais diferentes com aspecto de cunhas, razão que levou a designação de escrita cuneiforme. Um dos símbolos, grafado na vertical, poderia ser repetido até nove vezes e representava os números de um a nove. O outro, grafado na horizontal representava o dez e só poderia ser repetido cinco vezes. Uma peculiaridade desse sistema é que ele possuía valor posicional e sua base era sexagesimal, a cada sessenta unidades passava-se para um agrupamento superior. Como não havia um símbolo que representasse o zero, os babilônios deixavam um espaço para diferenciar os agrupamentos, o que possivelmente causava confusão (CENTURIÓN, 1994).

No sistema de numeração romana usava-se o princípio aditivo, com agrupamento de até quatro símbolos iguais para representar um novo número. Posteriormente passaram a usar o princípio subtrativo, em que se escrevia, à esquerda do símbolo maior, um valor menor a ser

subtraído. Este sistema tinha base dez e utilizava um traço horizontal acima do símbolo para indicar que o mesmo deveria ser multiplicado por mil, ou dois para multiplicar por um milhão.

Como já foi possível perceber, cada civilização construiu seu próprio sistema de numeração. O que é usado na atualidade denomina-se sistema indo-arábico, também conhecido como sistema de numeração decimal, por possuir base dez, em que todos os agrupamentos são feitos de dez em dez. No que tange à denominação indo-arábica, tanto os símbolos como as regras foram criados pelo antigo povo indiano e, posteriormente, aperfeiçoados e divulgados pelos árabes.

Os árabes, ao se depararem com a numeração e os métodos de cálculo oriundos da Índia, reconheceram sua superioridade e os adotaram, o que não aconteceu de forma natural na Europa. Duarte (1996) explica que houve uma grande resistência para aceitar a utilização dos símbolos pagãos. A expansão do comércio europeu precisava de um sistema numérico que servisse ao cálculo e esta foi a razão para que os preconceitos culturais fossem vencidos.

Os símbolos utilizados pelo sistema indo-arábico sofreram várias modificações até chegaram aos que utilizamos hoje. Foi em 1440, com a invenção da imprensa por Gutenberg, que a forma gráfica dos numerais foi fixada, tendo permanecido, basicamente a mesma que possuíam no século XV.

Composto por dez símbolos, o sistema indo-arábico de base dez pode representar qualquer quantidade. O mesmo símbolo representa valores diferentes, conforme a posição que ocupa no numeral, utiliza o zero¹¹ para ocupar uma “posição vazia”; é multiplicativo porque um algarismo escrito à esquerda de outro vale dez vezes o valor posicional que teria se estivesse ocupando a posição do outro; é aditivo se o valor do número é resultado da adição dos valores posicionais que os símbolos adquirem nos respectivos lugares que ocupam (CENTURIÓN, 1994). O sistema indo-arábico permitiu a escrita e o cálculo de forma simples e rápida, o que resultou em sua adoção por quase todo o mundo.

Apesar do processo de contagem ser anterior à escrita, como já mencionamos, pouco se discute a alfabetização matemática, a ênfase só recai sobre a apropriação da leitura e da escrita. Para a concretização da alfabetização, é necessário integrar a linguagem matemática e a língua materna, pois o que se tem verificado “é como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto - a escola -, permanecessem estranhas uma a outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais” (MACHADO, 1990, p.15).

¹¹ A criação de um símbolo para o **nada**, ou seja, o **zero**, foi uma das grandes invenções hindus (CENTURIÓN, 1994, p. 33, grifo do autor).

No cotidiano, recorremos aos números com regularidade; entretanto, nem sempre conferimos algum significado a eles, só nos atentando para sua representação gráfica. Sendo os números uma representação simbólica criada para ler informações matemáticas, não basta conhecermos esses símbolos, mas o sentido e o significado que eles possuem. Dessa forma, a linguagem matemática possui dois significados:

Um deles, estritamente formal, que obedece a regras internas do próprio sistema e se caracteriza pela sua autonomia do real (contratação empírica). E uma outra dimensão de significado que poderíamos chamar de referencial, o qual permite associar os símbolos matemáticos às situações reais e torná-los úteis para, entre outras coisas, resolver problemas (GÓMEZ-GRANELL, 2003, p.24).

Nesse sentido, “ser alfabetizado em matemática, então, é entender o que se lê e escreve o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica” (DANYLUK, 1988, p.58). Portanto, é nos anos iniciais do ensino fundamental que as crianças precisam receber as primeiras noções de matemática, tanto como das diversas áreas do conhecimento. Quando isso não ocorre, elas poderão apresentar dificuldades para avançar nos anos subsequentes, bem como nos conteúdos mais complexos. Cabe então, à escola, realizar um trabalho de continuidade com os conhecimentos que as crianças já trazem de casa a respeito da linguagem matemática.

A seguir discorreremos sobre os aportes teóricos e metodológicos do PNAIC a fim de verificar como os professores apresentam a linguagem matemática às crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

2.2 O PNAIC: aspectos teóricos e metodológicos

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi proposto pelo Governo Federal com a intencionalidade de alfabetizar todas as crianças, sem exceção, até o final do terceiro ano do ensino fundamental ao completarem oito anos de idade. A proposta se fundamenta no pressuposto de que a formação dos professores é deficitária para atender às especificidades da alfabetização matemática e da língua portuguesa. As diretrizes formuladas nessa formação continuada, portanto, pautam a alfabetização como objetivo principal. Nesta seção, apresentamos essas diretrizes, com destaque para o material de apoio e suas bases conceituais e a metodologia do curso.

2.2.1 Material de apoio e bases conceituais

As ações do PNAIC apoiam-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; 4) gestão, mobilização e controle social.

Para a formação, apresenta o curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, que tem por base teórica formulações no campo da linguagem e da educação matemática. Uma das concepções que o programa traz é a Alfabetização Matemática na ótica do letramento, que é entendida como “um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas” (BRASIL, 2014a, p.5).

O programa traz cinco direitos básicos de aprendizagem em matemática. Por meio deles estabelece os objetivos de aprendizagem, os quais são organizados em cinco eixos estruturantes, correspondentes aos campos de conteúdos da matemática abordados no Ciclo de Alfabetização. São eles:

- I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.
- II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.
- III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.
- IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.
- V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações. (BRASIL, 2014a, p. 42).

Diante dos objetivos elencados, podemos perceber as particularidades formuladas pelo programa para construir habilidades no processo de aprendizagem.

No aspecto teórico, o PNAIC utilizou uma base tecnicista, isto é, um repasse de conteúdos presentes nos materiais elaborados pelos organizadores da parte teórica da formação. O material de apoio é estruturado em cadernos, os quais, descrevemos a seguir.

O caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2014a, p.7) aponta que o trabalho realizado em alfabetização matemática é a continuação do trabalho iniciado 2013 em

Linguagem. O objetivo “é que o material elaborado contribua para ampliar as reflexões das práticas e das experiências de cada um dos professores, auxiliando-nos na tarefa de conquistar a Alfabetização Matemática, na perspectiva do letramento, de todas as crianças brasileiras”.

Compreendemos que o objetivo dos cadernos de formação continuada está voltado para a concepção de Schön (2000), centrado apenas na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização da prática e o reconhecimento do conhecimento tácito, que os profissionais encontram no ato. O conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não procede de teoria, é mobilizado pelos professores em seu dia a dia, tornando-se um hábito.

A epistemologia adotada pelo programa visa a uma formação do conhecimento por meio de uma epistemologia empirista, alicerçada “no pressuposto de que o conhecimento se dá pela força do meio, físico ou social, isto é, do mundo dos objetos, ou seja, o conhecimento origina-se do mundo externo, adentrando o mundo interno do sujeito através dos sentidos” (BECKER, 2012, p.65).

Assim, reconhecemos que a epistemologia do programa atende a uma visão empirista, mas que busca transferir o conhecimento dado. Isso porque, apesar de os cadernos de formação do programa apresentarem essa base epistêmica, no momento da elaboração do referido material não houve a participação efetiva das pessoas que atuaram como formadores e orientadores de estudos. Esse fato leva à concretização da formação do PNAIC como tecnicista e reprodutora de conhecimentos desde a elaboração do material teórico.

No que se refere ao material de apoio, o curso de formação continuada de professores alfabetizadores disponibiliza um conjunto de nove Cadernos (Figura 1): Caderno 1: “Organização do Trabalho Pedagógico”; caderno 2: “Quantificação, Registros e Agrupamentos”; caderno 3: “Construção do Sistema de Numeração Decimal”; caderno 4: “Operações na Resolução de Problemas”; caderno 5: “Geometria”; caderno 6: “Grandezas e Medidas”; caderno 7; “Educação Estatística”; caderno 8: “Saberes Matemáticos e Outros Campos do saber”. Esse material visa proporcionar um repertório de saberes que possibilitem desenvolver práticas de ensino de alfabetização matemática e que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Além desses oito cadernos, o programa conta com mais três que orientam o trabalho com alfabetização matemática: Educação Inclusiva, Educação Matemática do Campo e Jogos na Alfabetização Matemática.

Figura 1 – Capas dos cadernos PNAIC



Fonte: BRASIL, 2014.

O material do curso apresenta como deve ser realizada a organização do trabalho pedagógico para alfabetização matemática, contendo as diferentes formas de planejamento que são compreendidas como espaços de antecipação. Conforme o caderno 1 (Organização do Trabalho Pedagógico), o planejamento para Alfabetização Matemática deverá ser pensado envolvendo estratégias diferentes no ato de planejar, isto é, o planejamento pensado como forma de antecipação do “planejamento anual”, conseqüentemente como espaço de uma revisão continuada, o que o programa chama de “planejamento bimestral e similares”, chegando ao planejamento semanal. O planejamento realizado durante o ano letivo é considerado pela equipe formadora do PNAIC como um dos momentos mais importantes para a equipe da escola, permitindo ao professor reforçar o trabalho e, ao perceber o desenvolvimento do aluno, criar um ambiente favorável à comunicação e ao debate de ideias (BRASIL, 2014b).

O eixo central do caderno 2 (Quantificação, Registros e Agrupamentos) está na observação dos números a partir de duas perspectivas: os números como resultantes de uma operação de contagem e os números no âmbito das situações de uso em contextos sociais. Sendo assim, o objetivo do caderno é apresentar situações que levem o aluno a despertar ou construir ideias dos números e seus usos (BRASIL, 2014c).

Já no caderno 3 (Construção do Sistema de Numeração Decimal), o tema central é o Sistema de Numeração Decimal (SND). Nesse caso, o objetivo é fornecer subsídios que permitam ao professor encaminhar a construção do SND por meio de situações lúdicas, de modo que a criança possa investigar as regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio posicional de sua organização. O caderno orienta o professor a planejar suas aulas para que o aluno possa compreender as relações entre o sistema de escrita alfabética

e o sistema de numeração decimal, apresentando um caminho para possíveis construções numéricas (BRASIL, 2014 d).

O material do caderno 4 (Operações na Resolução de Problemas) dá sequência ao trabalho desenvolvido nos cadernos anteriores e apresenta os procedimentos operatórios desenvolvidos em duas formas conceituais e procedimentais. Os procedimentos dizem respeito a técnicas, a estratégias e a instrumentos para cálculos mentais ou escritos. Já a frente conceitual é relativa aos contextos, ideias, à compreensão (BRASIL, 2014e).

O material do caderno 5 (Geometria) é dividido em duas partes. A primeira aborda o trabalho com as figuras geométricas. A segunda está centrada na Educação Cartográfica e nas questões sobre orientação, localização e lateralidade. Nele são apresentados textos teóricos, intercalados com relatos de experiência e de sugestões de práticas de sala de aula, que visam auxiliar o professor a desenvolver trabalhos pedagógicos que possibilitem às crianças construir noções de localização e de movimentação no espaço físico e reconhecer figuras geométricas presentes no ambiente em que vivem (BRASIL, 2014f).

Destacam os idealizadores do PNAIC que o objetivo do material é subsidiar práticas pedagógicas com o intuito de garantir que a criança possa estabelecer comparações, identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço. As instruções e sugestões para práticas pedagógicas somente são efetivadas se forem constituídas de mediações entre o professor e o aluno na intenção de formalizar o conhecimento científico.

O caderno 6 (Grandezas e Medidas) apresenta sequências didáticas e encaminhamentos teóricos com o objetivo de oferecer aos professores possibilidades de trabalhar o eixo grandezas e medidas, considerando os diferentes contextos. A proposta aborda os direitos de aprendizagem das crianças de seis a oito anos e considera que esses sujeitos sejam capazes de experimentar situações cotidianas ou lúdicas envolvendo diversos tipos de grandezas (BRASIL, 2014g).

Em seguida, o caderno 7 (Educação Estatística) busca inserir a criança no universo da investigação; para tanto propõe a coleta de dados a partir de situações de interesse próprio, apresentando-os em gráficos e em tabelas, utilizando-os como ferramentas para demonstração de dados e como recursos para elaboração de problematizações. Nessa perspectiva, o objetivo é apresentar a educação estatística, fornecendo aos professores elementos que permitam o planejamento de práticas pedagógicas que auxiliem a criança a reconhecer e a produzir informações em diferentes configurações (BRASIL, 2014h).

No caderno 8 (Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber), retoma-se parte do que já foi apresentado: os objetivos dos eixos que estruturam o currículo de matemática para

crianças de seis a oito anos e uma variedade de recursos metodológicos. O objetivo desse caderno é oferecer elementos que oportunizem aos professores construir uma revisão do que foi discutido nos cadernos anteriores (BRASIL, 2014i).

O caderno de Educação Inclusiva tem como proposta demonstrar a necessidade e os objetivos da educação inclusiva, além de fornecer informações aos professores no sentido de promover amparo legal e institucional para suas ações pedagógicas na direção de tornar efetiva a inclusão. O material apresenta informações sobre as políticas oficiais para a inclusão e alguns encaminhamentos referentes à alfabetização matemática. A Constituição de 1988 assegura o direito a todas as crianças de serem matriculadas no ensino fundamental, incluindo os alunos com necessidades especiais, que devem ter atendimento específico na escola, não substituindo o ensino regular (BRASIL, 2014j).

Já o caderno de Educação Matemática do Campo compõe-se de um conjunto de textos e de atividades que contemplam aspectos do processo de alfabetização matemática no contexto da Educação do Campo. Dessa forma, o material procura identificar as implicações didático-pedagógicas decorrentes das especificidades dessa modalidade de ensino para a educação matemática (BRASIL, 2014k).

O caderno de Jogos na Alfabetização Matemática tem como objetivo auxiliar os professores no trabalho com alfabetização matemática e ampliar as potencialidades do uso de jogos no desenvolvimento dos conceitos matemáticos. O caderno é dividido em duas partes: na primeira apresentam-se algumas possibilidades e sugestões para o uso de jogos na alfabetização matemática; na segunda descrevem-se alguns jogos especialmente para o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2014l).

Na proposta apresentada pelo PNAIC materializada nos cadernos, a formação dos professores precisa estar em consonância com a proposta de alfabetização matemática; da mesma forma entendemos ser essencial o respeito à diversidade e ao protagonismo dos sujeitos na construção da qualidade da educação. Observando o material proposto para a formação dos professores, percebemos a necessidade de os cadernos de formação dialogarem com o currículo, com os professores e com a comunidade, promovendo a socialização dos conhecimentos acumulados nas diferentes áreas do saber. O PNAIC apresenta a intenção de uma formação consistente, fundamentada teoricamente, mas, na sua operacionalização, ele se revela meramente técnico e instrucional, seguindo a tendência de reproduzir programas de formação continuada ao longo da história da educação brasileira. Como se estrutura metodologicamente o curso é o que tratamos a seguir.

2.2.2 Aspectos metodológicos do curso

O curso de formação continuada de professores alfabetizadores se organiza na forma de encontros presenciais entre formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores, bem como de realização de seminários. Em geral, é ofertado em quatro turmas: um para professores do 1º ano de Ensino Fundamental, um para professores do 2º ano, um para professores do 3º ano e um para professores de turmas multisseriadas. Possibilita também a formação de turmas mistas, caso o município tenha quantitativo pequeno de professores em cada ano. As temáticas centrais e a carga horária do curso são as mesmas para as quatro turmas.

O curso possui a seguinte logística: as universidades preparam os formadores, que, por sua vez, se incumbem da formação e acompanhamento de 25 orientadores de estudo. Eles se reúnem em um local determinado, com os formadores, para receberem orientação das atividades de planejamento da formação e da avaliação. Esses orientadores são professores alfabetizadores, preferencialmente que tenham sido tutores do Pró-letramento, que assumem a incumbência de acompanhamento dos professores alfabetizadores durante a formação em seus respectivos municípios. A turma acompanhada pelo orientador de estudo deve ter, no mínimo, dez professores e, no máximo, trinta e quatro, exceto os municípios que possuam menos de dez professores; nesse caso é assegurado um orientador da própria rede ou da rede estadual. Os orientadores de estudos que atendem professores de etapas de escolaridade diferente também possuem autonomia de organizá-los em turmas diferentes, por exemplo, atender quinze professores do 1º em uma turma e dez do 2º ano em outra turma.

Os critérios de seleção e de avaliação dos orientadores de estudos são os seguintes:

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 atuar 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;

II por solicitação do próprio orientador de estudo. (BRASIL, 2012a, p.39).

O curso de aprofundamento para os orientadores de estudos conta com: etapa inicial de formação: quarenta horas; encontros de acompanhamento para a avaliação permanente e monitoramento das ações: quatro encontros de 24 horas ao longo do curso; atividades de planejamento, estudo e realização de atividades propostas: 48 horas; seminários: dezesseis horas. Os orientadores recebem bolsas e devem continuar vinculados ao quadro efetivo do magistério da rede que o indicou.

A formação dos professores alfabetizadores é realizada em seus respectivos municípios pelos orientadores de estudos, em encontros presenciais mensais de oito horas, perfazendo um total de oitenta horas distribuídos em estudos de oito unidades, com mais oito horas em um seminário final e 32 horas de estudos com atividades extras sala, totalizando 120 horas, com implementação de Sistema Informatizado de Monitoramento da Formação vinculado ao Sistema Geral de Bolsas (SGB). A organização das turmas de professores alfabetizadores deve observar os seguintes critérios:

- I Cada turma deverá ter 25 (vinte e cinco) professores alfabetizadores que atuam em um mesmo ano ou que atuam em turmas multisseriadas e multietapas;
- II Cada turma de professores alfabetizadores deverá ter um orientador de estudo, responsável pela formação.
- Os dados do Censo Escolar do INEP disponível à época da montagem das turmas será a referência utilizada para cálculo da quantidade máxima de professores alfabetizadores e orientadores de estudo que deverão/poderão participar da Formação.
- No caso de, somando-se todos os anos e turmas, não haver um número suficiente de professores alfabetizadores do mesmo ano ou de turmas multisseriadas e multietapas para compor uma turma, poderão ser formadas turmas mistas com, no mínimo, 10 (dez) professores.
- No caso de haver menos que 10 (dez) professores alfabetizadores no município ou localidade, deverão ser constituídas turmas mistas com municípios próximos, em comum acordo entre o coordenador das ações do Pacto no estado e o coordenador das ações do Pacto nos municípios envolvidos, desde que viável a locomoção desses professores.
- Caberá à IES responsável pela formação no município avaliar e deliberar pela fusão de turmas em caso de evasão ou abandono, observados as diretrizes anteriores. (BRASIL, 2012a, p.30).

O professor alfabetizador deve ser professor da escola pública no município onde o curso é ofertado, estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro ano ou em uma turma

multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental e constar do Censo Escolar, disponível no momento da composição das turmas (BRASIL, 2012a).

O eixo principal do PNAIC é a formação continuada para todos os professores alfabetizadores, e também das classes multietapas e multisseriadas, por meio de curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano. Esse professor terá atividades aplicadas às suas turmas durante o curso.

O curso foi concebido para permitir a melhoria da prática docente. Estrutura-se com algumas atividades permanentes como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em salas de aula planejadas, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro. É organizado por encontros nos quais os professores recebem a formação por meio dos orientadores e estes por meio dos formadores. Nesse modelo de formação, estão arraigadas as concepções tecnicistas, que buscam instruir os professores em suas práticas pedagógicas no sentido de atender à qualidade total do sistema. A Qualidade Total na Educação é uma proposta ideológica que visa, na esteira da política neoliberal, ajustar a educação como campo estratégico à lógica empresarial voltada às necessidades de mercado (SITO, 2011, p.7).

Ao contrário dessa perspectiva, defendemos que a formação continuada dos professores alfabetizadores seja pensada na perspectiva do método histórico dialético, que proporciona ao pesquisador “trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devenir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p.39). Isso vale dizer que essa formação seja fundamentada na epistemologia da práxis, na indissociabilidade entre teoria e prática, visando alcançar a qualidade social da educação.

3 O PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: VOZES EM DIÁLOGO

Neste capítulo buscamos responder à questão proposta, com o objetivo de compreender criticamente a problemática estudada. Para isso, apresentamos os resultados da pesquisa empírica e os analisamos a luz do referencial teórico adotado, que foi desenvolvido no capítulo 1. Faz-se oportuno retomar a questão que orientou este trabalho: Quais as possíveis contribuições do curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de Matemática no ciclo de alfabetização?

Para responder à pergunta proposta, desenvolvemos uma pesquisa com um grupo de catorze professores que atuam nos 1º, 2º e 3º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Vieira de Moraes, situada na Rua do Cedro, esq. com Av. Adão Mota, qd-33, Parque das Gameleiras, em Rio Verde/GO. A escola é regulamentada pela lei de criação n. 5.896/2011, na categoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e sua unidade mantenedora é a prefeitura Municipal de Rio Verde/GO. Possui como fonte legal de sustentação, além da lei citada, o Regimento Escolar, devidamente aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Rio Verde/GO (COMERV) e outros documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação, como portarias e despachos administrativos.

No desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso. Segundo Triviños (2015), na abordagem qualitativa os dados são trabalhados de forma a receber significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do contexto em que ele ocorre. Pelo uso da descrição qualitativa procura-se captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências dos eventos intrínsecos e extrínsecos ao fenômeno. Além disso, o pesquisador se apresenta como o principal instrumento de pesquisa, realizando um intenso trabalho de campo no ambiente e na situação pesquisada.

Para Triviños (2015, p.133), o estudo de caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente". Essa unidade deve ser parte de um todo e ser significativa, permitindo ao pesquisador fundamentar um julgamento ou propor uma intervenção. O autor considera que o objeto de pesquisa não pode ser abordado de forma isolada do seu contexto; ao contrário, deve ser realizado com o intuito de promover uma apreciação do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo, considerando-se que o interesse do pesquisador deve ser em respeito à relação fenômeno-contexto.

Entre os instrumentos utilizados na pesquisa de abordagem qualitativa e que foram aplicados nesta pesquisa apontamos: a) questionário e b) entrevista. Os questionários, conforme Triviños (2015, p.137), “são meios ‘neutros’ que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”. Pelos questionários, buscamos informações sobre aspectos econômicos, sociais e formativos. As informações serviram para traçarmos o perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para Triviños (2015), a entrevista pode ser estruturada, semiestruturada e não estruturada. Nesta pesquisa, aplicamos a semiestruturada, que tem como ponto de partida questionamentos básicos, fundamentados em teorias que interessem à pesquisa, devendo apresentar novos questionamentos conforme as respostas dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas com a finalidade de conhecer, do ponto de vista dos sujeitos, se as mediações propostas pelo PNAIC possibilitaram mudanças de concepção de ensino- aprendizagem, numa perspectiva emancipadora, e, ainda, se e como essas mediações propiciaram a ressignificação dos métodos e das didáticas usados pelos professores alfabetizadores no processo de ensino-aprendizagem. Com as respostas buscamos apreender as contribuições do PNAIC para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de matemática no ciclo de alfabetização. As entrevistas foram filmadas e constituíram o conteúdo do documentário proposto como produto educacional. O roteiro consistiu de três aspectos sobre a formação continuada dos professores por meio do PNAIC, a saber: 1) concepções dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, alfabetização e qualidade educacional; 2) contribuições do programa para a prática pedagógica; 3) mudanças de concepções e de práticas que o curso inspirou. Com a entrevista, os professores tiveram a oportunidade de relatar se as mediações da formação continuada que eles participaram propiciaram ressignificação dos métodos e das didáticas usados por eles no processo de ensino-aprendizagem, e de realizar uma reflexão sobre a sua atuação como docente e profissional da educação.

A pesquisa de campo se desenvolveu em cinco encontros, duas vezes por semana com cinquenta minutos de duração nos dois turnos, com dez professores, dois formadores e dois orientadores de estudos, totalizando catorze professores. Os encontros aconteceram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Vieira de Moraes, às terças e às quintas-feiras do mês de outubro de 2016.

O primeiro contato com os sujeitos ocorreu no mês de setembro, ocasião em que apresentamos a proposta da pesquisa e fizemos o convite para participação. Tendo obtido o consentimento para participação, entregamos os questionários e marcamos uma data para

devolutiva. Os questionários foram respondidos e devolvidos para a pesquisadora no prazo contratado.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro do ano de 2016, com os catorze sujeitos. Foram necessárias três semanas, pois muitos professores tinham aulas nos turnos matutino e vespertino, sendo preciso estabelecer horários alternativos. As entrevistas foram filmadas e deram origem ao conteúdo do documentário proposto como produto educacional desta pesquisa¹². As questões da entrevista versaram sobre as concepções dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, alfabetização, qualidade educacional; as contribuições do PNAIC para a prática pedagógica dos professores e as mudanças de concepções e de práticas de alfabetização que o curso inspirou.

Tomamos o cuidado de não apresentar a questão investigativa para evitar indução das respostas. Apenas explicamos que a pesquisa tratava da experiência formativa deles com o PNAIC. Solicitamos que colocassem suas opiniões sem preocupação com o inadequado, pois nosso objetivo não era emitir juízo de valor das respostas. Explicamos que a entrevista era um “bate papo” tranquilo, que precisava acontecer de forma natural, nada ensaiado ou decorado, a fim de conferirmos fidedignidade aos depoimentos.

3.1 Sujeitos da pesquisa: os professores alfabetizadores de Rio Verde/GO

O levantamento realizado por meio de questionários com os professores alfabetizadores que participaram do PNAIC em alfabetização Matemática, do município de Rio Verde/GO, implicou a análise do perfil e dos aspectos da formação dos sujeitos da pesquisa para a compreensão da identidade profissional.

Para Triviños (2015), o pesquisador precisa caracterizar um grupo, traçando seus dados gerais e outros que possam auxiliar na compreensão do sujeito da pesquisa. Assim, traçou-se o perfil no que tange ao sexo, à formação, à idade e aos anos de docência, conforme especificado no quadro a seguir.

¹² O produto educacional trata-se de um documentário que registra a experiência desse grupo de professores alfabetizadores. Buscou-se com esse material identificar aspectos da complexidade da formação continuada dos professores no contexto dos programas de formação conduzidos pelo Estado. O documentário será disponibilizado em um site institucional com os depoimentos, que poderá servir para outras análises do programa PNAIC, ampliando o debate sobre os programas de formação continuada de professores implementados pelas políticas educacionais, com foco na epistemologia e no sentido de qualidade implícitos nele.

Quadro 2- Sujeitos da Pesquisa

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	IDADE	ANOS DE DOCÊNCIA
Carlos	Pedagogo/ Mestrado	30-39	12 anos
Cíntia	Pedagoga/ Especialização	30-39	11 anos
Cristiana	Pedagoga/ Especialização	40-49	16 anos
Elenir	Pedagoga/ Especialização	30-39	15 anos
Eliete	Normal Superior/ Especialização	40-49	27 anos
Lidiane	Pedagoga/ Especialização	30-39	13 anos
Luciane	Pedagoga/ Especialização	30-39	8 anos
Mônica	Pedagoga	30-39	7 anos
Natália	Pedagoga/ Mestrado	30-39	6 anos
Rita	Pedagoga/ Especialização	40-49	8 anos
Selma	Pedagoga/ Especialização	40-49	11 anos
Silvonete	Pedagoga/ Especialização	40-49	12 anos
Viviane Melo	Pedagoga/ Especialização	30-39	8 anos
Viviane Nascimento	Pedagoga	40-49	16 anos

Fonte: Elaborado pela autora por meio dos dados coletados na pesquisa de campo

Constatamos que, dos catorze entrevistados, treze (93%) são do sexo feminino. Cerisara (2002, p.09) afirma que “a feminização desta profissão é um processo que tem consequências contraditórias, positivas e negativas, tanto sobre a organização do trabalho em instituições educativas como sobre a identidade de suas profissionais”. Por um lado, possibilitou às mulheres sua inserção no mundo do trabalho, de forma a atuar em uma profissão que não se restringia ao ambiente doméstico; por outro, fez permanecer a ideologia de subordinação de gênero, prevalecendo a desvalorização social do trabalho feminino. De fato, se realizarmos uma análise histórica das conquistas femininas no mundo do trabalho, será possível identificar as contradições presentes nas relações sociais, nas representações simbólicas e nos valores sociais predominantes. A pesquisa permitiu verificar que o trabalho docente, quando se vincula à pouca idade da criança e aos cuidados com seu corpo, é desvalorizado e realizado, em sua maioria, por mulheres.

Carvalho (1999) evidencia uma prioridade investigativa acerca das marcas da “presença feminina” na escola, sinais esses relacionados ao predomínio da emoção, da afetividade no trabalho docente. Para o autor, há uma necessidade da incorporação do gênero enquanto objeto e categoria explicativa da pesquisa educacional e da investigação da identidade profissional das mulheres professoras em processos de educação primária. A discrepância entre professores homens e mulheres na educação infantil estaria articulada à hierarquia de gênero,

na qual as distintas socializações levariam a mulher a conformar-se em seu papel doméstico, de mãe e dona-de-casa, e as professoras combinariam “referenciais domésticos e profissionais, trazendo para a escola habilidades e saberes do trabalho doméstico e da maternagem” (CARVALHO, 1999, p. 107), adquiridos na socialização.

Entretanto, conforme Carvalho (1999), esse processo não é percebido no cotidiano escolar, pois a feminilidade aparece como um dado desqualificado, sem articulação pedagógica, exterior à cultura escolar e à (re)produção de seus valores e saberes. Partindo de um referencial teórico crítico, a autora apodera-se de um conceito que engloba a mulher como assujeitada, voltada aos conceitos familiares e o fazer pedagógico, em que a categoria do cuidado ganha lugar central nas construções sociais sobre a infância e a relação adulto-criança.

Pelos dados apresentados no quadro, oito (57%) dos professores pesquisados possuem idade entre 30 a 39 anos. Dos quatorze respondentes, treze (93%) são formadas em Pedagogia e somente uma é formada em Normal Superior. Ao analisar os questionários, identificamos que, dos treze professores com título profissional de Pedagogo, todos (100%) o obtiveram em instituições privadas. Podemos afirmar que isso revela duas condições: que há poucas instituições públicas que oferecem o curso de Pedagogia nos municípios do interior do país e que as faculdades particulares possuem algumas especificidades atraentes, como mais facilidade de ingresso, vestibulares duas vezes ao ano, ensino a distância, entre outras.

Os dados levantados nos questionários demonstram que, mesmo diante da realidade em que vivem os professores e da baixa atratividade da profissão docente, o número de sujeitos com formação em pedagogia tem aumentado, com certificação de instituições privadas. Dos entrevistados, 86% responderam que realizaram o curso superior de forma presencial, com a preocupação de mostrar, na sua avaliação, que os cursos a distância não são suficientemente capazes de formar com excelência o pedagogo.

Os cursos superiores a distância advém de políticas educacionais de sustentação neoliberais, com pretensa inovação tecnológica que possibilitam um novo acesso à educação como uma proposta de expansão da oferta de ensino. A educação a distância tem sido alvo das iniciativas do governo para atender às demandas educacionais, em especial a formação de professores (LIMA; RAMOS, 2015).

Dos professores entrevistados, dez possuem especialização lato sensu, duas professoras possuem mestrado e uma ainda não se especializou. Brzezinski (2014) afirma que há uma preocupação dos professores em buscar a especialização, com vista na sua valorização profissional, o que é confirmado nesta pesquisa. Por essa razão, compreendemos que as

formações continuadas precisam ser propostas de forma coerente com a visão de educação como prática social, de modo que intervenham no trabalho educativo escolar de forma positiva.

Para a análise dos resultados foram definidas três categorias para manter articulação entre os discursos dos professores e o objeto de estudo: 1) concepções dos professores alfabetizadores sobre o processo de ensino-aprendizagem, alfabetização, qualidade educacional; 2) contribuições do PNAIC para a prática pedagógica; 3) mudanças de concepções e de práticas que o curso inspirou.

3.1.1 Concepções dos professores alfabetizadores: processo de ensino-aprendizagem, alfabetização e qualidade educacional

Para apreensão dessa categoria, estabelecemos um diálogo sobre a concepção do entrevistado concernente ao processo de ensino-aprendizagem, alfabetização e qualidade educacional.

Na subcategoria processo de ensino-aprendizagem, das respostas obtidas, doze professores apresentaram uma concepção calcada em uma visão tradicional e dois professores uma visão construtivista. Via de regra, as concepções separam os dois processos. Como já afirmamos, nossa compreensão é de que esse processo de duas dimensões constitui uma unidade dialética, “na qual o papel condutor do professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente” (ANASTASIOU, 2017, p.4).

Na visão tradicional de ensino, Behrens (2005) pontua que o professor ensina e o aluno aprende; quando a aprendizagem não ocorre a causa é atribuída às dificuldades do aluno. A escola torna-se o lugar, por excelência, em que se realiza a educação e o professor, por sua vez, é o detentor do saber, que transmite os conteúdos de forma sequencial e ordenadamente, em que a ênfase na metodologia garantiria o aprender. Nessa visão, cabe ao aluno assimilar a transmissão dos conteúdos propostos, de forma receptiva e passiva, sem questionamentos. É possível verificar essas concepções na fala dos professores, vejamos três passagens:

O ensino se dá de acordo com a capacidade que o professor tem de trabalhar a questão da matemática em sala de aula, a aprendizagem já é ligada ao ensino porque à medida que o professor transmite esse ensino de forma eficaz com técnicas pedagógicas para que os alunos interpretam, ou seja, eles transmitem na oralidade o que eles entendem sobre aquele assunto. (Professor Carlos, entrevista realizada em 10 de outubro de 2016).

O processo de ensino no meu ver ele é amplo, cada um tem seu jeito de ensinar o aluno, a partir do momento que eu ensino o aluno, ele vai aprender, conforme o processo de aprendizagem que eu faço com meu aluno, que eu planejo, que eu executo, ele vai haver um aprendizado. Na medida em que o professor ensina, ele explica, se ele trabalha com o aluno houve um aprendizado [...] (Professora Selma, entrevista realizada em 18 de outubro de 2016).

Ensino é um processo contínuo, ele vai desde a Educação Infantil e vai prosseguindo e temos que está trabalhando de acordo com os cronogramas [...]. (Professora Mônica, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

No que tange à visão construtivista, infelizmente “tornou uma palavra-ônibus, que pode exprimir desde os princípios de ‘pedagogias do laissez-faire’ ou de pedagogias que só valorizam a descoberta espontânea do aluno” (MORAIS, 2012, p.46). Partindo de seus conhecimentos prévios, o aluno constrói o conhecimento, atividade esta que não pode ser realizada de forma solitária, exigindo que o professor assuma a tarefa de mediador.

A mediação e a aquisição do conhecimento, a consolidação desse conhecimento, em que o professor é responsável por mediar e orientar e o aluno a aprender e adquirir esse conhecimento, porém há uma troca, o professor também aprende com o aluno. (Professora Elenir, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

[...] quando eu recebo a criança ela já chega com uma bagagem de conhecimento e através dessa bagagem, principalmente através do diagnóstico que eu vou saber o que ela sabe e o que ela não sabe, o processo vai começar depois desse diagnóstico inicial [...]. Ensino é eu intermediar, fazer o processo de intermediação para que o conhecimento chegue até ela, e o que eu quero ensinar? [...] (Professora Silvonete, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

A forte influência do construtivismo na prática dos professores tem ocasionado lacunas no ciclo de alfabetização. Para Duarte (1998, p.7), “o professor é reduzido a um ‘animador’, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, ‘eventualmente’, fornecer alguma orientação para o aluno”.

Duarte (1998, p.6) esclarece que, “numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e, que o aluno ‘aprenda a aprender’” (DUARTE, 1998, p.6). Para esse autor, o Construtivismo e a Escola Nova assumem linhas semelhantes que resultam um valor negativo ao verbo ensinar. O professor é minimizado e considerado um mero enfeite no processo educativo.

Para Arce (2010, p. 61):

o construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer nesse contexto: desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos para que todos possam sobreviver. A escola empobrece cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola, disfarçado de sabedoria popular [...]; e o professor deixa de ser um intelectual para tornar-se um mero técnico ou acompanhante do processo de construção do indivíduo.

É possível verificar a ausência de clareza dos professores com relação ao processo de ensino, na fala de cinco deles fica claro que ainda não conseguiram adquirir suas próprias concepções. Eles afirmam que ensinar se refere a “formas, estratégias”, “formas, maneiras que o professor busca”, “método”, “conjunto de conteúdos, componentes curriculares, de métodos”, “conjunto de atividades”. Assim, identificamos que o ensino está pautado na organização técnica do trabalho educativo, alienado ao processo que o transforma em algo desprovido de conteúdo.

Quanto à aprendizagem, doze entrevistados apresentaram uma visão tradicional, segundo a qual o aluno assimila a transmissão dos conhecimentos propostos silenciosamente, acumula as informações e, com a orientação do mestre, memoriza conceitos, enunciados de leis e realiza sínteses e resumos dos conteúdos (BEHERENS, 2005). Observemos dois relatos:

Aprendizagem é aquilo que o aluno recebe do que o professor está tentando passar para ele [...]. (Professora Cristiana, entrevista realizada em 12 de outubro de 2016).

[...] o professor transmite esse ensino, esse processo de ensinagem para o aluno, conseqüentemente a aprendizagem será interiorizada para os alunos de forma eficaz. (Professor Carlos, entrevista realizada em 10 de outubro de 2016).

Ainda sobre a aprendizagem encontramos a concepção construtivista em dois relatos:

[...] a criança adquire esse conhecimento ele consegue compreender, entender realmente adquirir novas posturas porque a criança quando ela aprende ela consolida essa aprendizagem ela modifica seu comportamento. (Professora Elenir, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

[...] quando eu recebo a criança ela já chega com uma bagagem de conhecimento e através dessa bagagem, principalmente através do diagnóstico que eu vou saber o que ela sabe e o que ela não sabe, o processo vai começar depois desse diagnóstico inicial. [...] (Professora Silvonete, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

A partir dos discursos, notamos que os professores alfabetizadores compreendem que o ensino é um processo separado da aprendizagem. Pelas concepções apresentadas, podemos afirmar que essas se revelam de forma fragmentada e dicotômica, como processos independentes e autônomos. O ensino como processo de intervenção puramente técnica e a aprendizagem como um processo de reprodução e memorização ou de aprender a aprender.

Segundo Martins e Marsiglia (2015), existe uma relação dialética entre o produto e o processo, enfatizando o social do ser humano. Na perspectiva de Vygotsky (1997), o processo de ensino-aprendizagem acontece a partir de uma construção coletiva e permeada de significados, ocorre com a interiorização de signos, com a formação do conhecimento pelo movimento intrínseco, em que o sujeito internaliza o conceito e o utiliza em seus novos processos cognitivos.

Nesse sentido, as autoras Martins e Marsiglia (2015 p.30-31) afirmam que o ensino “é organizado dentro de um determinado espaço (escola), com determinados conteúdos (currículo), abordados de forma sequencial e dosada dentro de um tempo” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.31). O ensino deve estar constituído de funções superiores e culturalmente formadas. Os sujeitos são mediados pelos professores na concepção de usar os objetos sociais e culturais para organizar e formalizar as atividades intrapsíquicas.

Nossa compreensão do processo de ensino-aprendizagem neste estudo, é numa perspectiva crítico-dialética, segundo a qual este processo é considerado em suas múltiplas interações e tem como horizonte a formação do sujeito, por meio da apropriação do conhecimento produzido historicamente pelo conjunto dos homens.

Duarte (1998, p. 04) apresenta três concepções negativas no ato de ensinar: 1) nas teorias crítico-reprodutivistas “o trabalho no interior da escola está irremediavelmente condenado a reproduzir as relações sociais de dominação”; 2) “um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar é o de uma pedagogia, a pedagogia da Escola Nova [...] colocando como centro do processo educativo o aluno e o ato de ‘aprender a aprender’”; 3) as “concepções pedagógicas que, como no caso do Construtivismo, respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores”.

Criticando a Escola Nova, Saviani (1989, p.86) esclarece:

Que nos parece mais importante a destacar aqui é o fato de que, paradoxalmente, a Escola Nova, ainda que tenha se concentrado em sua análise da educação nos aspectos intra-escolares, secundarizando a inserção da educação na luta política no sentido amplo do termo, acabou por esvaziar

a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo.

Não podemos negar que a concepção do processo de ensinar vai além da ideia de construção do conhecimento e opõe-se ao processo de aprender a aprender. Na realidade, o aprender a aprender vem sendo difundido como um processo dinâmico capaz de ampliar habilidades e competências dos alunos. Todavia, a ênfase recai “no estudo da forma da aprendizagem, mais que em seu conteúdo; no processo que o preside, mais que em seu resultado. Daí a clássica definição de que o que importa é ‘aprender a aprender’” (COLL; MARTÍ, 1996, p. 107). Não se coloca em questão o que aprender.

Por isso, Duarte (1993) propõe que façamos distinções de concepções e procuremos reconhecer na intencionalidade do ensino o crescimento histórico e humano, em que o sujeito seja capaz de interagir e de desenvolver-se em seus processos intelectuais pela apropriação dos elementos culturais essenciais à sua formação como ser humano. Nesta conceituação, está implícita a dialética concepção de Marx do processo histórico de humanização, como tão bem explicitou Saviani (1995, p.17):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Portanto, no que tange à concepção de ensino-aprendizagem alinhamo-nos àquela apresentada pela pedagogia histórico-crítica¹³, segundo a qual

a aprendizagem ocorre por meio da apropriação de capacidades intelectuais e depende do desenvolvimento, é preciso transmitir às novas gerações aquilo que os seres humanos já desenvolveram e conquistaram ao longo da história humana, por meio do trabalho. Essa transferência não se dá de maneira natural, nem tão somente mecânica, e para apropriar-se da cultura é preciso desenvolver maximamente funções psicológicas superiores que possibilitem aos indivíduos utilizar o patrimônio humano-genérico exitosamente fazendo das apropriações mediações entre os sujeitos e a realidade. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 29-30).

¹³ No Brasil, essa corrente pedagógica tem como pensador líder Dermeval Saviani. Segundo o autor, o marco da configuração da concepção histórico-dialética se deu no ano de 1979, por considerar que a partir desse ano o problema de abordar a educação dialeticamente começou a ser discutido mais ampla e coletivamente.

Essa dimensão do processo exige a outra, o ensino. Saviani (1995) pondera que ele faz parte de um aspecto da educação e participa ativamente da natureza própria do fenômeno educativo, “a própria institucionalização do pedagógico por meio da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização” (SAVIANI, 1995, p. 14).

A visão da psicologia histórico-cultural apresenta a natureza social do desenvolvimento. Compreendemos a relevância de considerarmos a formação social do ser humano, que nos faz pensar em uma ação que venha contribuir para emancipação desses sujeitos, “tendo como locus privilegiado, mas não exclusivo, as instituições educativas, espaços de garantia de direitos” (CONAE, 2014, p.52). Para tanto, se torna fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais.

Outro questionamento que fizemos aos entrevistados diz respeito à concepção de alfabetização, segunda subcategoria nesta análise. O termo alfabetização foi reconhecido no século XX e está diretamente ligado ao ensino da leitura e da escrita. A definição inicial de alfabetização, afirmada por Cagliari (2007, p.8) é: “primordialmente alfabetização é a aprendizagem da linguagem escrita”. Abud (1987) também define alfabetização, no sentido restrito, como o processo de aquisição da linguagem escrita, ou seja, o aprender a ler e a escrever. Em outras palavras, alfabetização é o processo de aprendizagem de um código escrito, das regras, das transformações dos sons em letras.

Ao longo da história as concepções acerca da alfabetização se constituíram como prática plural e multifacetada, com diversos significados e sentidos. Freire (2008, p. 01) apresenta quatro paradigmas de alfabetização: “Paradigmas dos Métodos, Paradigma Construtivista, Paradigma do Letramento e Paradigma do Alfabetizar Letrando”. A concepção de Alfabetização no Paradigma dos Métodos foi fortemente utilizada em meados dos anos 80, mas ainda nos anos 2000 nos deparamos com propostas voltadas para esse paradigma. Essa concepção ainda se encontra na prática pedagógica utilizada pelos professores definida como: “sistematização do ‘B + A = BA’, isto é, como aquisição de um código fundado meramente na relação entre fonemas e grafemas. Domínio das primeiras letras” (FREIRE, 2008, p. 01).

Na década de 80 surge, por meio dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a Psicogênese da Língua Escrita, baseada na epistemologia genética de Jean Piaget, a concepção de Alfabetização no Paradigma do Construtivismo. Esta concepção se estabeleceu como o “processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes do/a alfabetizando/a ir para escola e que se desenvolve simultaneamente dentro e fora da sala de aula. Alfabetizar significa

construir conhecimento” (FREIRE, 2008, p. 05). Nesse período, perdeu-se o interesse pelo estudo dos métodos sintéticos e analíticos.

O Paradigma do Letramento surge também na década de 80 enfatizando as diferentes dimensões do aprender a ler e a escrever. Conforme esse paradigma, o sistema da escrita alfabética não garante a apropriação dos usos e funções da língua escrita, já o letramento teria relação com as práticas voltadas para a leitura e a escrita que vivenciamos na sociedade. Dessa forma, a concepção de Alfabetização no Paradigma do Letramento consiste em “formar leitores e produtores de texto” (FREIRE, 2008, p. 05).

Já o Paradigma do Alfabetizar Letrando considera que as instituições escolares precisam ser responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita, proporcionando momentos para se trabalharem os processos de alfabetização e de letramento, de modo que as crianças se apropriem do sistema alfabético e ortográfico, bem como do uso da língua em práticas sociais. Nesse paradigma, a concepção de alfabetização está voltada para a “ação de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita” (FREIRE, 2008, p. 07). Dessa forma, compreende-se que as crianças precisam estar inseridas no meio social em que as pessoas fazem uso da leitura e da escrita, pois elas observam os adultos e outras crianças alfabetizadas lerem livros, digitarem mensagens de textos no celular ou computador, dentre outras atividades diárias.

A análise das respostas dos entrevistados permitiu identificar que um entrevistado se referiu ao Paradigma dos Métodos, pois relata que mostra as letras e depois as sílabas. Seis entrevistados ao Paradigma do Letramento, observe três relatos:

Alfabetização, ela vai além do simples decodificar os signos linguísticos, vai além do ler mecanicamente e compreender superficialmente aquilo que se leu. Alfabetização na perspectiva do letramento [...] (Professora Elenir, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Alfabetização é a criança aprender a ler e escrever, ela tem que saber, ela tem que ser letrada também [...] (Professora Viviane Melo, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Alfabetização é trazer para a criança o mundo da leitura e da escrita e pra criar nela uma criança letrada [...]. (Professora Rita, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Também verificamos que três entrevistados conceituaram alfabetização quando arguidos sobre suas concepções:

Alfabetização é ler, é codificar e decodificar os símbolos e utilizar isso na sua vida social. (Professora Cíntia, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Alfabetização é o processo pelo qual o aluno começa a entender os caminhos da escrita. (Professor Carlos, entrevista realizada em 10 de outubro de 2016).

É ensinar a criança ler e escrever, usando estratégias de acordo com as necessidades do aluno. (Professora Luciane, entrevista realizada em 18 de outubro de 2016).

Outros quatro entrevistados não se referiram nem ao conceito e nem à concepção de alfabetização. Eles se detiveram em afirmar que a alfabetização é à base da educação, que são os primeiros passos da criança, o primeiro contato com as letras, que é um processo que tem início na Educação Infantil.

Os sujeitos da pesquisa, a exemplo de muitos educadores, pormenorizam suas ações metodológicas descrevendo como ensinam e como aplicam suas técnicas. Para Arce (2001), as formações continuadas apresentam em sua estrutura uma padronagem do mercado para a educação, trazendo fortes consequências, dentre elas, uma visão ofuscada do trabalho do professor, que se vê preso em seu processo particular de ensinar, eximindo-se de realizar transformações em suas didáticas e metodologias, distanciando-se das discussões ideológicas e abrindo espaço para o pragmatismo iminente. Esse professor do tipo prático “cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante” (ARCE, 2001, p.268).

Os aspectos do capitalismo na educação interferem diretamente na profissionalização docente, produzindo, segundo Arce (2001, p. 259), consequências indesejáveis:

a) O ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirado ponto de vista teórico; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”.

É lamentável reconhecermos que já vivenciamos, se não a maioria, pelo menos a metade dos resultados da despolitização citados por Arce (2001). O sistema educacional organizado sob o neoliberalismo, possui uma visão voltada para o individualismo e a

competitividade, que transforma a prática do professor em algo engessado, com interesses econômicos atrelados às ordens institucionais que mais tumultuam que colaboram. No que diz respeito aos resultados, esses são voltados para os estímulos financeiros, acumulação de riquezas, fortalecendo assim o capitalismo. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos e técnicos na escola, fundamentados na epistemologia da prática.

A terceira subcategoria investigada foi a qualidade educacional. Cinco entrevistados, ao se referirem à qualidade, a compararam com quantidade, enfatizando que muitos professores se preocupam em cumprir os conteúdos propostos. Um entrevistado, embora não se refira à questão da quantidade, enfatiza que a qualidade não está condicionada somente à aprendizagem dos conteúdos escolares, mas a mudanças de comportamento e de atitudes:

Qualidade na educação é quando realmente consolida determinado aprendizado e há uma mudança de comportamento porque até mesmo no aluno para que se haja essa aprendizagem, ele tem que ter uma mudança de comportamento e de atitude e isso é a verdadeira qualidade de aprendizagem, e não focar somente a questão de conteúdos, mais sim a formação do indivíduo que vai atuar na sociedade ele tem que ser um indivíduo reflexivo, crítico, capaz de colocar em prática aquilo que ele realmente aprendeu e entendeu no âmbito escolar [...]. (Professora Elenir, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Dois entrevistados trazem uma visão peculiar sobre qualidade educacional. Um afirma que qualidade são “aulas bem preparadas” e o outro: “não deixar o aluno sair com dificuldades”. Os outros seis entrevistados afirmam que a qualidade educacional está relacionada às condições físicas, como salas confortáveis, pátio para brincar e biblioteca; materiais, como livros, cadernos e jogos; participação da família e de outros profissionais, como assistente social, psicólogos e fonoaudiólogos; e metodologias utilizadas pelo professor. Apenas um deles faz referência à formação inicial e continuada de qualidade como forma de garantir a qualidade da educação.

Percebemos nas falas dos sujeitos que o posicionamento dos professores segue em sentido oposto ao adotado neste estudo; muitos responderam o que falta e o que eles desejam atingir no ensino, mas não colocam em discussão a ação participativa, contextual, plural e transformadora que a escola tem quando prioriza no ensino valores, objetivos e ideários sobre como ela é e como ela deveria ser na formação dos sujeitos.

A qualidade educacional por nós pensada é aquela que se refere a um “conjunto de elementos e dimensões sócio-histórica, econômicas e culturais” (MAGALHÃES; SOUZA,

2015, p.3). Esse conjunto tem por finalidade transformar o processo de formação em práxis, “enquanto posicionamento político e ideológico contra-hegemônico, para retirada do professor de seu estado de resignação, conduzindo-o para uma concepção emancipadora” (MAGALHÃES; SOUZA, 2015, p. 3).

Para Magalhães e Anes (2016, p.224), o interesse em refletir sobre a práxis está na compreensão de trabalho humano, de modo que sejamos “capazes de contribuir para a subversão do que tem sido orquestradamente imposto pelas políticas internacionais, por meio de um falso discurso que parece privilegiar a formação e a profissionalização docente em defesa de uma suposta qualidade educacional”.

Bondioli (2004 apud FREITAS, 2005, p.11) afirma que a qualidade educacional

não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.

De acordo com Freitas (2005), Bondioli apresenta a qualidade como um ato contextual/plural, participativo e transformador. Partilhamos dessa definição, por consideramos o seu conceito uma oposição à concepção das políticas públicas neoliberais, a qual “é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de ‘padrões de qualidade’ externos ao grupo avaliado” (FREITAS, 2005, p.11).

Observamos que alguns sujeitos da pesquisa em seus depoimentos transitaram timidamente no conceito de qualidade social. Achamos coerente abordar essa questão por termos a convicção de que esse debate sobre qualidade na educação oferece um panorama real das problemáticas educacionais existentes, em particular, nas formações continuadas. A definição de qualidade social utilizada neste estudo está ligada diretamente às mudanças no campo econômico, presa diretamente ao discurso que se tem sobre o que realmente é a educação na concepção de prática social e política. As autoras Magalhães e Souza (2015, p.04) afirmam que a as transformações no campo das formações devem “sustentar uma concepção de qualidade social contra-hegemônica, que busca desmascarar os princípios mercadológicos aplicados à educação, visando à transformação desta”. Portanto, quando adotamos esse conceito deixamos de lado a visão predominante da qualidade total e adotamos a “promoção e

atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.11).

Conceitualmente, a qualidade total é vista como uma qualidade empresarial (MAGALHÃES; ANES, 2016). Esse conceito de qualidade, de acordo com Brzezinski (1996, p.111), “fez tornar concreto o pensamento neoliberal, buscando submeter especialmente a educação, a saúde, o emprego e até a satisfação das necessidades elementares do homem a critérios mercadológicos”. O conceito de qualidade social toma o termo qualidade a partir do aspecto social. No processo educativo significa reconhecer as dimensões que afetam o ensino e a aprendizagem sem prender-se aos dados numéricos que muitas vezes estão centrados na ótica produtiva.

Materializar uma educação de qualidade social exige o exercício da práxis, a produção de conhecimentos voltados para a formação de sujeitos críticos e emancipados, por meio do diálogo, da reflexão e do conflito, uma vez que esses são elementos essenciais para propiciar a aprendizagem que se constitui no coletivo (SOUZA; MAGALHÃES, 2016). Compreendemos que devemos buscar uma educação como prática social, que seja construída a partir das relações sociais, num movimento dialético, ao mesmo tempo que se vivenciam as relações sociais buscam-se transformá-las.

3.1.2 Contribuições do PNAIC para a prática pedagógica

Esta categoria constitui o eixo central desta pesquisa. Para respondê-la, dialogamos sobre as contribuições que o PNAIC teria oferecido aos entrevistados e que tiveram repercussão em suas práticas, bem como a contribuição do curso para elevação da qualidade educacional social. Propusemos uma avaliação da metodologia adotada pelo PNAIC e do curso como um todo, bem como a indicação do curso que eles gostariam de fazer.

Sobre as contribuições do PNAIC para a prática pedagógica dos entrevistados, dois destacaram a importância de estar estudando sempre, pois no material do programa havia pontos relevantes que os levaram a refletir sobre suas práticas.

A necessidade de estar estudando sempre, porque tudo vai se renovando, então eu percebo que a gente não pode ficar acomodado, então tem que estar estudando sempre e renovando, atualizando. (Professora Selma, entrevista realizada em 18 de outubro de 2016).

Contribuição relevante no PNAIC para mim foi estudar o material; os pontos relevantes foi estar refletindo sobre a prática por meio dessas concepções de

autores, pesquisadores [...]. (Professora Elenir, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Um dos entrevistados relata que a contribuição do PNAIC foi o despertar de lembranças que haviam ficado adormecidas desde a sua formação do magistério. Pimenta (2005, p.08) afirma que, “ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar”. Para outro, o curso proporcionou o aperfeiçoamento da sua prática. Um terceiro afirma que, embora o curso tenha tido falhas, o ciclo de alfabetização possibilitou a unificação dos conteúdos em diferentes localidades, colocando este posicionamento como uma contribuição relevante. Nove entrevistados afirmaram que as contribuições foram no sentido de renovar suas práticas pedagógicas, oferecendo sugestões de jogos, brincadeiras, seqüências didáticas, leitura deleite, técnicas para serem aplicados em sala de aula.

Entendemos que uma formação de professores que busca qualidade social não pode acontecer simplesmente por meio da reprodução de conteúdos e de práticas e de acumulação de modelos didáticos e metodológicos, pois, dessa forma, desvaloriza-se a formação intelectual do professor, levando-o apenas a reproduzir os modelos que lhes são repassados, sem realizar uma análise voltada à crítica fundamentada teoricamente na realidade social.

Com relação à contribuição do PNAIC para elevação da qualidade educacional, os entrevistados reconhecem que existem outros fatores que contribuem para a baixa qualidade no ensino. A política de formação de professores voltada apenas para a epistemologia da prática é um dos fatores determinantes nesse processo. Destacamos duas falas:

[...] são vários fatores que contribuem para qualidade, a formação desse professor, e eu já falo que a qualidade da formação desse professor começa lá na formação inicial, quando ele escolhe ser professor, quando ele começa fazer sua graduação, quando ele vai pra prática, quando ele reconhece os métodos que são eficientes pra ele, ou como ele vai agir em cada ocasião e que ele compreende que ele está lidando com crianças, criando momentos de aprendizagem, que ele vai formar um cidadão, então não é na formação continuada, é um conjunto contínuo porque ele não pode parar. (Professora Natália, entrevista realizada em 12 de outubro de 2016).

[...] a qualidade vai muito ali do que você aplica na sala de aula diariamente, no seu decorrer, não é um curso que vai fazer você ter essa mudança, de repente o professor aplica durante o curso, terminou o curso ele continua com a rotinha dele da mesma forma, sem aplicar um jogo, sem fazer uma coisa diferente para a criança, então isso vai muito do professor. [...] chega um curso porque tem que empregar uma verba e o curso tem que ser realizado, porque aquela verba está esperando e as coisas não acontecem da forma que tem que acontecer, com qualidade, de repente as pessoas que vão dar o curso não estão

preparadas, os professores que vão participar do curso não foram motivados de acordo para que participassem da forma correta, então tem que ser uma organização geral. (Professora Silvonete, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

Acreditamos que buscar a qualidade social na educação básica é trabalhar em prol da mudança social, buscando proporcionar aprendizagens significativas para inserção do sujeito no mundo como participante da construção da história. Na prática educativa, o professor é o mediador entre o sujeito e o conhecimento, conduzindo processos de ensinagem sobre como refletir melhor e articular tudo que se aprende na prática social, tendo em vista a práxis efetiva (SOUZA, 2012).

Quanto à avaliação da metodologia do PNAIC, nove entrevistados se posicionaram de forma favorável. De seus depoimentos, destacamos três:

Eu achei muito interessante, porque nas formações nós tínhamos a oportunidade de trocar \$experiência também, lá nos ouvíamos pessoas de outras cidades colocando situações que às vezes nós pensávamos que acontecia só com a gente [...]. (Professora Cíntia, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Eu acredito que no nosso município, que já tem uma boa qualificação, eu acho que as pessoas que foram para lá, as orientadoras, elas já tinham uma boa base nessa parte de alfabetização, mas eu acredito também que elas devem ter trazido boas informações para o município [...]. (Professora Luciane, entrevista realizada em 18 de outubro de 2016).

Eu acredito que funciona e funcionou muito, as meninas foram bem orientadas, elas buscaram essa formação lá, elas trouxeram, souberam transferir esses momentos de aprendizado para as alunas aqui que participavam do curso do PNAIC e de maneira agradável, de maneira satisfatória, eu creio que todo mundo saiu muito satisfeito desse curso que foi oferecido pelo PNAIC [...]. (Professora Rita, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Por outro lado, cinco entrevistados manifestaram posição contrária à metodologia utilizada no curso. As críticas divergiram, duas foram em relação aos orientadores de estudo e três consideraram que o curso consistiu em um mero repasse de informações. Quanto aos orientadores, afirmaram:

Eu acho que ficou falho; e, como nós podemos observar em algumas salas, era completamente trabalhado de forma diferenciada, mais dinâmica, mais animada e na sala que eu fiquei, que eu trabalhei, não era, era mais chato mais cansativo, não houve grande participação, porque o curso se tornou chato, maçante, porque praticamente era uma coisa que a gente já fazia, não sei se

ela não conseguiu passar para gente, entendeu? Mas desanimou. (Professora Selma, entrevista realizada em 18 de outubro de 2016).

[...] o que eu acho é que tinha pessoas que, de repente, não lidavam com a realidade de alfabetização, como é que eu pego uma pessoa para dar um curso de alfabetização, se ela nunca passou em uma sala de aula de alfabetização. O que ela tem a acrescentar para mim? (Professora Silvonete, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

Considerando a crítica do repasse de informações, também denominado de efeito multiplicador, utilizado como recurso para a formação de professores, Kramer (1997) questiona se esta modalidade não deveria ser denominada de efeito divisor, dada a fragmentação do conhecimento e das ações propostas. Para a autora, toda proposta pedagógica deve ter uma direção, um sentido, um para quê, e objetivos que precisam ser conhecidos para poder problematizar a prática, intervir nela e modificá-la. Ela defende o pressuposto de que:

[...] uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar; não é, pois, implantada, mas plantada, enraizando-se, ramificando-se, enfrentando problemas de diversos tipos. Para tanto, uma proposta precisa (1º) ver a situação da maneira como ela se apresenta; (2º) fazer um balanço do que existe, do que falta e dos problemas a serem solucionados; (3º) com base na realidade encontrada, no balanço crítico de seus problemas e nos objetivos traçados, elaborar a proposta e as formas de colocá-la em ação; (4º) ser capaz de reformular-se no caminho, adaptar-se, romper ou manter práticas e processos, autoavaliar-se.

Os sujeitos também se posicionaram criticamente sobre a formação de professores consubstanciada no PNAIC:

Na verdade, não há uma formação continuada de qualidade, ela é um repasse daquilo que ele escutou e de um material que outra pessoa preparou de acordo com a visão dela, e repassou para o orientador, que repassou para o outro, que repassou para os orientadores e repassou para os professores [...]. (Professora Elenir, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Eu vi pelos professores, pelos orientadores do curso que eu participei, dos dois cursos, eles iam, faziam esse curso fora e traziam para gente, repassavam para nós da maneira que eles entenderam [...]. (Professora Mônica, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

[...] por exemplo, a Natália do município de Rio Verde vai ficar com a pauta do tal dia, ela vai trabalhar o gênero textual, ela vai organizar isso, na hora de discutir você coloca em pauta um processo que você aplicou em sala de aula que deu certo, os seus colegas, eles não estão preparados para receber aquele processo porque não é deles, é seu, você está impondo o que é saber seu, uma metodologia sua que você adotou [...]. (Professora Natália, entrevista realizada em 12 de outubro de 2016).

Quanto aos conteúdos estudados no PNAIC, indagamos os entrevistados se esses foram norteadores e relevantes para a reflexão e para propiciar mudanças na prática pedagógica, em particular, da alfabetização matemática. As respostas indicaram que houve uma composição coerente com relação aos conteúdos estudados nos cadernos de formação com os conteúdos que são ensinados nas escolas para as crianças, ou seja, os conteúdos que compõem a matriz curricular do município que é encaminhada para as escolas pela Secretaria Municipal de Educação se concatenavam com os estudados nos cadernos.

Os entrevistados que consideraram os conteúdos estudados no curso como sendo os mesmos aplicados na sala de aula argumentaram que foram relevantes. Vejamos alguns posicionamentos:

Até parece que o PNAIC encaixou certinho na grade do município, tinha até uma época que a gente estava trabalhando sobre estimativa, tabela, eu falei nossa, eu vou fazer desse jeito, então assim deu certinho o que eles ensinavam lá eu aplicava aqui, então casou certinho entendeu. (Professora Viviane Nascimento, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

São conteúdos que nós trabalhamos dentro da nossa sala de aula entendeu, então teve grande importância sim, pena que não foi tão bem passado para gente de forma diferenciada para trabalhar com ele. (Professora Selma, entrevista realizada em 18 de outubro de 2016).

São conteúdos que está dentro da nossa grade curricular, são os conteúdos das habilidades que nós temos que desenvolver nesses três anos no processo de alfabetização, então são os conteúdos exatamente que nós precisamos de todo processo de alfabetização, então são bem válidos. (Professora Eliete, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

Convém pontuar que, embora os professores tenham avaliado positivamente os conteúdos dos cadernos do PNAIC, um olhar mais detido sobre eles permite depreender os vínculos com conceitos neoliberais, como o do professor como técnico da aprendizagem, como professor reflexivo, que reflete sobre sua prática, para o que bastam os conteúdos específicos que deverá ensinar (ARCE, 2001). Os conteúdos explícitos nos cadernos de formação adotam princípios mínimos na formação continuada de professores, as “receitas” e os “modelos” acabam sendo a ênfase central do curso.

O que se espera de formação crítica e de caráter emancipador é que ela possibilite mudanças de concepções, que significam a passagem de um nível (senso comum) para outro (filosófico ou científico), condição esta que precisa da compreensão teórica. Conforme Saviani (1980, p.5), “passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção

fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Para a epistemologia da prática, base teórica dos estudos de Schön (2000), Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Perrenoud (1993), os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas são os mais importantes na formação profissional prática. Esses saberes e crenças são as lentes com as quais os professores devem “ler” suas práticas e fazer mudanças em vista de melhorias do processo. Desse ponto de vista, a formação continuada proposta prescinde de aprofundamento teórico e filosófico, considerado como perda de tempo e de foco, já que o que importa é refletir sobre a própria prática e sobre os conteúdos que deverão ser transmitidos.

Embora alguns entrevistados tenham apresentado pontos negativos do curso, a avaliação geral é de que ele foi satisfatório. A maioria argumentou que o curso proporcionou novas técnicas, novos métodos e novas metodologias para desenvolver os conteúdos que poderão auxiliar motivação das crianças. A utilização de abordagens lúdicas, os jogos e as brincadeiras, a leitura deleite, foram ressaltados pelos entrevistados como pontos relevantes do curso. Quanto aos pontos negativos, alegaram a escolha inadequada dos orientadores de estudo, a falta de organização e de planejamento e repasse muito rápido.

Um ponto que gostaríamos de ressaltar é a avaliação de uma entrevistada que participou do curso em linguagem como ouvinte e do curso em matemática como formadora. Como ouvinte, ela se sentiu satisfeita:

[...] o PNAIC, ele veio com uma reestruturação de inovação do professor sobre a questão do ambiente escolar dele, sobre a questão do ambiente de sala, como organizar, como preparar as suas aulas, como entrar em contato com outros gêneros textuais, porque a primeira formação do PNAIC foi de linguagem, então nós tivemos uma capacitação sobre o ambiente da sala de aula, sobre como o professor deve se adequar sobre a questão de oferecer uma aula diferenciada para o aluno, isso eu achei interessante. (Professora Natália, entrevista realizada em 12 de outubro de 2016).

Porém, como formadora ela se frustrou:

[...] porque eu percebi algumas fragilidades existentes nesses cursos de formação. Essas fragilidades foram na questão de escolher os conteúdos para estar passando nas formações, eram insuficientes, eram mal preparadas, eram desorganizadas, fora do contexto escolar, fora da realidade do professor, era uma ilusão, um ilusionismo, uma cantação, [...], eu não vou criar uma receita mágica dentro de uma sala de aula para quinze professores e falar vai lá e faz que vai dar certo. Parece que o PNAIC quis alienar os professores, vai lá e faz

isso, ele não mostrou para o professor as diversas formas que tem o processo de ensino. (Professora Natália, entrevista realizada em 12 de outubro de 2016).

A organização metodológica do curso em linguagem e matemática não foi alterada, a dinâmica permaneceu a mesma. Em ambos, a epistemologia da prática teve o seu papel central, trazendo “receitas” e “modelos” para serem aplicados na sala de aula. Pela avaliação dos entrevistados, percebemos o desconhecimento sobre o que realmente deva ser uma “formação continuada”. Podemos afirmar que os educadores se encontram em um patamar alienante, no qual a hegemonia dita as regras, impondo as verdades e os educadores as recebem como sendo absolutas e que vêm para contribuir com o trabalho educativo.

De acordo com Moraes (2001, p.3), os cursos de formações estão concentrados em atender ao mercado educacional, para o que a teoria é desnecessária, quando não obstaculizante.

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

A falta de aprofundamento teórico nos processos formativos tem sedimentado o modelo de racionalidade técnica ou instrumental na formação docente. Para Fávero (2010), é necessário e urgente discutir as práticas e os saberes docentes, romper com o modelo que discute mudanças “na” e sobre a “prática”, indo além das experiências e possibilitando que o educador reveja sua própria atuação (FÁVERO, 2010).

Para Pérez Gómez (1995, p.99), “não é difícil reconhecer o progresso que a racionalidade técnica representa relativamente ao empirismo voluntarista e ao obscurantismo teórico das teses vulgarmente denominadas tradicionalistas”. Os discursos expõem um ilusionismo ao referir sobre a formação do PNAIC, apontando inovações e uma epistemologia da práxis. Na realidade, ao contrário disso, segundo Kramer (2001), as formações continuadas têm se tornado fruto do tecnicismo, “planejamento racional”, bem como da burocratização das administrações dos últimos vinte anos, que coloca essa formação a serviço do mercado educacional como um produto com interesses políticos, que visa atender ao mercado voltado para uma educação “eficiente”.

Isso nos leva a pensar sobre o que Arce (2001) discute em suas pesquisas. Apropriando-se das afirmações de Gentili (1996), ela ressalta o efeito da influência da lógica

mercadológica na educação, o modelo “McDonaldizar”, termo usado pelo autor que significa uma linha de produção eficiente, produtiva, de qualidade e célere. Para Gentili (1996, p.34):

Esse tipo de empresa (McDonald’s) tem tido um papel fundamental no desenvolvimento daquilo que poderíamos chamar aqui “pedagogia do fastfood”: sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação.

O eixo ação-reflexão-ação é uma das bases de discussão sobre a formação docente aligeirada. Outra base é a epistemologia da prática. A temática das epistemologias da prática e da práxis já vem sendo debatida por muitos educadores, entretanto ressaltamos que ainda carece de pesquisas. A literatura sobre o assunto fornece discussões relevantes sobre a prática do educador. Os educadores são profissionais que lidam com a teoria em sua formação permanente. Contudo, é possível afirmar que muitos baseiam suas práticas na epistemologia da prática, como podemos perceber no relato de um dos entrevistados:

Primeiramente nós temos que destacar aqui que vários autores falam dessa proposta de formação, então o professor tem que estar em aperfeiçoamento, a cada instante, inclusive alguns autores que nós temos, o Tardif, ele fala que “o professor tem os seus saberes, e esses saberes são importantes na prática pedagógica do professor. (Professor Carlos, entrevista realizada em 10 de outubro de 2016).

Nesse relato, percebemos uma valorização do saber do professor. Resta indagar que saber é esse; de onde ele provém. A epistemologia da prática reforça a prática pela prática, priorizando apenas a vivência e bagagem adquirida ao longo da profissão. Para Tardif (2002), a finalidade da prática profissional é revelar os “saberes do professor”, compreender como tais saberes são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais, como são incorporados, produzidos, utilizados, aplicados e transformados, em face dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho do profissional. Isso coloca em questão o saber fazer, a competência e as habilidades dos professores, defendendo a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério.

Para Pérez Gómez (1995, p.59): “O professor como técnico-especialista deita suas raízes na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. A concepção adotada pelos professores, reproduzindo discurso neoliberal na educação, propõe um tecnicismo reformado. Os problemas sociais,

econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos na escola, que se transformam em epistemologia da prática.

As afirmações de Arce (2001) fortalecem a visão da epistemologia da práxis e combate a formação continuada presa apenas na prática. A autora defende que a formação não pode acontecer apenas em serviço, pois não existe nenhum profissional que se forme dessa maneira. Ressalta que a formação ideal é aquela que, em sua estrutura, contemple: bagagem histórica, filosófica, social e política; não devendo parar nesses aspectos, mas indo além, ofertando uma sólida formação didático-metodológica que ofereça ao educador possibilidades de teorizar sobre relações entre a sociedade, educação e sua prática, na intenção de propor mudanças reais na educação.

Na visão de Pérez Gómez (1995, p.97), a organização de saberes exerce uma divisão social do trabalho, opondo o grupo que pensa ao grupo que executa, estabelecendo uma relação “de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento”, levando ao isolamento dos profissionais em segmentos e à confrontação corporativa.

Fávero (2010, p.5) destaca que “na racionalidade técnica há uma nítida separação entre a investigação e a prática: os investigadores da ciência básica proporcionam os saberes necessários que serão mecanicamente aplicados pelos executores desses saberes”. As afirmações desses autores oferecem um debate importante acerca da formação de professores, ao identificar a epistemologia da prática e o modelo tecnicista na base dos cursos ofertados. Somente a compressão da epistemologia da práxis pode ajudar a pensar nas relações entre conhecimento científico, prática social e saber docente para uma educação de caráter emancipador. Para Saviani (1982, p.83),

um professor de história ou de matemática; de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc., tem cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. que o professor seja capaz de colocar de posse de alunos.

Para o alcance desse objetivo apontado por Saviani, o professor deve estar em constante formação, mas não qualquer uma, e sim uma formação de qualidade social, fundamentada na epistemologia da práxis.

3.1.3 Mudanças de concepções e de práticas que o curso inspirou

Com esta categoria, interessou-nos conhecer o pensamento dos entrevistados concernente às contribuições que o curso proporcionou a cada um deles relativamente às possíveis mudanças de concepções e de práticas. Para tanto, solicitamos que fizessem uma autoavaliação do curso.

A autoavaliação dos entrevistados revelou aspectos importantes da avaliação do curso. Dois entrevistados alegaram que não houve contribuições: uma entrevistada afirmou a ausência de novidades e que a proposta e as atividades do curso já faziam parte de sua prática. Outra garantiu que participou do curso como formadora, por isso não colocou em prática as concepções teóricas.

Doze entrevistados afirmaram que o curso foi satisfatório, todavia apenas três se referiram à parte teórica do curso:

[...] foi uma boa melhora, melhorou as minhas práticas, o que eu estou usando na sala de aula melhorou, o que eu estou trabalhando com eles melhorou, também teve a teórica. A teórica eu percebi também através de tudo que eu estudei lá, eu percebi que eu melhorei, tanto na teoria que eu conheci muitas coisas e na prática. (Professora Luciane, entrevista realizada em 18 de outubro de 2016).

[...] eu me avalio com mais conhecimentos, uma nova maneira também de pensar, de executar, de avaliar o aluno a partir dessa avaliação pode estar desenvolvendo um caminho traçado para alfabetização, eu acredito nessa formação [...]. (Professora Rita, entrevista realizada em 12 de outubro de 2016).

[...] acho que favoreceu também a parte teórica porque me trouxe a reflexão, eu preciso refletir o que está acontecendo na minha sala com o meu aluno, quais são as dificuldades que ele tem, porque ele está com essa dificuldade, então me trouxe também essa reflexão [...]. (Professora Viviane Melo, entrevista realizada em 13 de outubro de 2016).

Já outros nove entrevistados só se referiram a contribuições práticas, vejamos três relatos:

[...] a gente mostrava as fotos mesmo, mostrava a prática do dia-a-dia, o trabalho que realizei em sala de aula com meus alunos, eu mesmo sempre tirava foto e estava levando as fotos e colocando no meu caderno, na nossa pasta que tinha no caso um caderno e registrava de acordo com o que foi passado, a gente registrava o que fizemos em sala de aula. (Professora Mônica, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

[...] a minha prática de usar história de maneira diferente, colocar isso mais em prática, isso melhorou porque de repente eu colocava, mas não com mais contexto, com mais presença na sala de aula, então isso trouxe para mim essa presença que eu posso praticar, fazer mais jogos, interagir mais com as crianças [...]. (Professora Silvonete, entrevista realizada em 20 de outubro de 2016).

[...] a matemática era repassada de forma mecânica, não tinha muito algo prático para os alunos devido à nossa formação inicial que era a graduação; como a graduação da matemática, ela é muito mecânica, então o professor que se forma ali, ele acaba sendo mecânico [...]. (Professor Carlos, entrevista realizada em 10 de outubro de 2016).

Nas discussões sobre a formação de professores, deparamos constantemente com relatos da natureza dos citados. Os professores consideram a sua prática um ponto seguro. Na verdade, as experiências fortalecem a prática, mas, sem a teoria, a prática perde-se no praticismo vazio e servil à hegemonia. Por isso, faz-se necessário o rompimento das políticas educacionais com a lógica neoliberal para uma formação de qualidade social, comprometida com as transformações sociais e políticas mais amplas.

Finalizamos esta seção, afirmando que a formação do PNAIC apresenta fragilidades de caráter teórico-metodológico, o que compromete a consecução de seus próprios objetivos. Destacamos que os processos formativos necessitam ser mudados, saindo da esfera da prática estrita. Entendemos que a epistemologia da práxis pode oferecer um renovo para os processos formativos, levando o educador a renovar sua prática tendo em consideração todas as dimensões do fazer educativo, entre as quais está a teórica, pois sem a teoria é impossível realizar a prática transformadora. Sem a teoria não se pode realizar reflexões que indiquem formas de intervir na realidade para mudá-la. A reflexão sobre a prática sem um aporte teórico acaba por condenar a prática a uma reinvenção de si mesma, num repetitivo e monótono movimento. Por isso é de extrema relevância que os professores reflitam sobre a sua atuação pedagógica, mas com embasamento teórico, a fim de que sua ação possa conduzir uma educação de qualidade social.

3.2 O professor alfabetizador e o PNAIC

O PNAIC tem como eixo central a formação continuada dos professores alfabetizadores. Demailly (1992) explicita quatro tipos de concepções de formação continuada: 1) a primeira delas refere-se à forma universitária, de caráter formal, vinculada a uma instituição formadora, a qual promove uma titulação específica, como é o caso da graduação e da pós-graduação. 2) A segunda concepção, na forma escolar, compreende cursos cujas bases

estruturais são definidas por organizadores ou contratantes, geralmente relacionadas a problemas do cotidiano escolar ou oriundos da inclusão de inovações. Nessa concepção, pode-se destacar que os formadores repassam saberes previamente estabelecidos por uma esfera maior, por um poder legítimo (Estado, Nação). Os formadores não exprimem sua identidade e nem posicionamentos, apenas transmitem o que os organizadores definem para o programa. 3) A forma contratual, terceira concepção, recorre a diferentes parcerias para desenvolver um determinado programa, cuja oferta pode partir de um dos envolvidos no processo. Destaca-se por ser o tipo mais comum de formação continuada, sua organização unifica a demanda com a proposta do curso ofertando a formação a serviço dos processos de trabalho que necessitam ser inovados. 4) A quarta concepção é a interativa-reflexiva, ancorada numa proposta de formação colaborativa dos professores no desenrolar das atividades pedagógicas, mediados por formadores. Ambos são envolvidos nesta formação, contribuindo com respostas para as dificuldades vivenciadas, propondo, assim, a elaboração de novas práticas para a profissão.

O PNAIC situa-se, de acordo com a pesquisa, nas concepções forma escolar e contratual, por apresentar-se como proposta voltada para a solução de problemas do cotidiano escolar, assim como para repassar saberes oriundos de organizações maiores. Por outro lado, não podemos deixar de explicitar que o PNAIC oferta uma formação voltada para um centro de interesse importante, o econômico, uma vez que formadores, coordenadores do município, orientadores de estudos e professores alfabetizadores recebem bolsas para participar do curso de formação continuada. Talvez por isso ele seja ainda atrativo e receba avaliações mais positivas.

Convém destacar que a qualidade de um curso de formação continuada não pode ser pautada apenas no domínio de língua portuguesa e de matemática, mas é necessário “incluir os processos que conduzem à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a qualidade depende, também, da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola” (FREITAS et al, 2009, p.79).

O PNAIC apresenta um conceito de qualidade coerente com os princípios e valores da qualidade total. Segundo Demo (1994), esta qualidade é definida como imperativo da organização empresarial moderna e traduzida para diversas áreas, especificamente na educação, tratando-se de uma proposta que se consubstancia com ênfase nos procedimentos organizacionais e nas táticas de aliciamiento de funcionários e clientes, e respectivos treinamentos. O discurso neoliberal para a educação propõe um tecnicismo reformado, em que os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, com soluções técnicas alicerçadas na epistemologia da prática. Nessa

concepção de qualidade total, os benefícios compartilhados não são para todos; cria-se uma retórica utilitarista, buscando construir o militarismo no âmbito das instituições escolares em caráter mercadológico, que visa atender às demandas políticas e de mercado.

Ao contrário dessa lógica, se almejamos uma educação de qualidade social, é fundamental a transformação das práticas educativas, que, conforme Freitas (2005), não poderão ser exportadas de algum lugar, mas cada escola deverá construir seus próprios projetos de mudanças, elencando as prioridades com base na sua realidade social. Embora a concepção contratual estabeleça a resolução de problemas, é preciso ter consciência de que cada instituição de ensino possui uma realidade distinta: o que pode ser considerado problema para uma pode não ser para outra. Com criticidade e criatividade, é possível traçar itinerários que conduzam a uma formação de qualidade social.

Entretanto, para que isso se realize, devem-se observar, de uma perspectiva crítica, as condições em que os programas de formação inicial e continuada se efetivam. Kramer (2001) explicita que a necessidade de introduzir e de provocar rapidamente certas inovações educacionais tem reforçado o efeito multiplicador ou o efeito repasse. De acordo com Kramer (2001, p.77-78), diversas redes de ensino buscam formar os professores na lógica do efeito multiplicador, implementando cursos da seguinte forma:

- a) A instância central (Secretaria de Educação, por exemplo) concebe, planeja, propõe, elabora materiais (textos, apostilas, livros), estuda e se aprofunda teoricamente;
- b) As propostas, materiais ou pacotes metodológicos são repassados para a equipe da própria instância central que irá proceder aos treinamentos (aqui já se pode perceber o início do processo de divisão *concepção x operacionalização* no interior da própria instância central);
- c) Utilizando-se do efeito multiplicador, a equipe responsável pela formação dos professores em serviço (reciclagem, curso, capacitação ou treinamento) repassa os conhecimentos e propostas para instância intermediária (distritos, delegacias, núcleos). [...].
- d) A instância intermediária repassa as propostas para os profissionais da escola: em algumas situações para os especialistas e, nesse caso, há um nível da multiplicação, onde supervisores ou orientadores da escola treinam os professores; em outras situações, ‘repassam’ diretamente para os professores.

Quando se utiliza essa prática de efeito multiplicador em cursos de formação continuada, os responsáveis por esse processo, muitas vezes, nomeiam profissionais para ministrá-los, aos quais faltam conhecimentos sobre o processo educativo como um todo. O grupo responsável para realizar a formação de professores estará apenas repassando o curso, em muitos momentos, de forma distorcida, que acaba se transformando em receituários aos

profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, inviabilizando, com isso, a própria formação.

Defendemos que o professor é um protagonista social na construção de uma sociedade justa; mas, para isso, faz-se necessário atuar criticamente e com atitude política. Nesse sentido, a formação continuada de professores deve ser fundamentada em uma perspectiva crítica; valorizar conteúdos de natureza teórica e não se limitar às questões práticas de sala de aula; estabelecer tempo para que os professores possam compreender criticamente a realidade educacional em que atuam.

Pimenta (2005) aponta dois movimentos que esvaziam o conceito de professor reflexivo: a defesa de estudiosos segundo os quais a adjetivação da reflexão significa atributo humano, argumentando ser infundado este conceito. Nesse caso, os estudiosos questionam o termo reflexão em sua condição semântica, sem considerar que essa perspectiva teórica pode contribuir para recolocar o professor em seu devido lugar intelectual. O segundo movimento de esvaziamento é o uso desse conceito em treinamentos para o professor se tornar reflexivo, reduzindo a prática reflexiva a um fazer técnico.

Diante disso, o que percebemos na maioria dos cursos de formação continuada oferecidos pelas políticas educacionais é uma fragmentação do conhecimento cada vez maior e uma contradição entre discursos e práticas. Essa fragmentação conduz muitos professores cursistas a assumirem atitudes passivas e dependentes de receituários e modelos. As consequências do efeito multiplicador são visíveis na postura de professores que demonstram rejeição às inovações na práxis, consideradas por eles como inexecutáveis no cotidiano escolar, e que passam a reivindicar as “receitas didáticas”, supondo que a solução para ensinar qualquer criança esteja nos métodos redentores. De acordo com Kramer (2001, p.79),

o resultado é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico. E, assim, a despeito da energia e do esforço despendido pelas equipes, bem como dos gastos financeiros realizados, a efetividade dessa estratégia tão generalizada é bastante reduzida.

Todos os resultados negativos advindos das práticas pedagógicas, bem como do desempenho escolar dos educandos recaem sobre os professores ou sobre os próprios educandos. Kramer (2001, p.79) pondera que

a abordagem da privação cultural e seu ideário reaparecem, então, subjacentes a explicações tais como “fazemos tudo para treinar o professor, mas ainda assim ele não aprende”, ou “mesmo como o professor melhor preparado, os alunos não aprendem porque são incapazes, deficientes etc.”.

Assim, fica evidente que os cursos de formação continuada voltados para o treinamento reforçam práticas discriminatórias e autoritárias, produzem alienação e sofrimento ao professor, intensificando os mecanismos de culpabilização docente. Uma formação voltada para a práxis, ao contrário, enfatiza a construção de conhecimento dos professores levando em conta a mediação da teoria e da prática numa relação indissociável. Essa formação compreende o professor como produtor da história, intelectual engajado e defensor de uma prática social emancipatória (MAGALHÃES; SOUZA, 2015).

De acordo com Silva (2011, p.10), “a concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis”. Essa concepção compreende a formação continuada de professores como ação humana que modifica o mundo natural e social, proporcionando um mundo mais humano, solidário e mais justo. Tal formação não pode descuidar das duas dimensões do conhecer: a da atividade teórica e a do transformar a atividade prática, numa indissociação entre ambas, teoria e prática, da qual resulta a práxis.

Retomando o conceito de práxis, conforme Vázquez (1968), toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. A práxis é definida como

uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VÁZQUEZ, 1968, p.108).

Assim, só é possível a transformação da realidade pela “ação com teoria”, com conhecimento e consciência da intencionalidade orientadora da ação. Para a efetivação da práxis é essencial uma atitude crítica quanto à realidade, para que teoria e prática se articulem de forma necessária e indissociável.

Em que pese esse entendimento, a dissociação entre teoria e prática está presente em grande parte das propostas de formação inicial e continuada de professores. Na formação inicial, ocorre com muita frequência a separação entre os conteúdos teóricos e os da prática na escola. A “qualificação profissional” praticada na academia privilegia conhecimento teórico e secundariza o conhecimento da prática, o saber da experiência (CALDEIRA, 2001). Na formação continuada, ocorre o inverso.

Ora, como já dissemos, sem a teoria é impossível realizar a prática transformadora. Sem a teoria não se pode realizar reflexões que indiquem formas de intervir na realidade para

mudá-la. A reflexão sobre a prática sem um aporte teórico acaba por condenar a prática a uma reinvenção de si mesma, num repetitivo e monótono movimento. Por isso, é importante que os professores reflitam sobre a sua atuação pedagógica, mas com fundamentação teórica de base crítica e contra-hegemônica, a fim de que sua ação possa conduzir uma educação de qualidade social.

A questão da formação continuada de professores, sem dúvida, precisa ser enfrentada e tratada como primordial para uma qualidade educativa de sucesso (LUCKESI, 2005). Essa formação não pode ser reduzida somente aos espaços escolarizados, organizados para esse fim; ela precisa ser concebida como processo que pode se dar antes, durante e depois das experiências escolares; precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia nos cursos de formação e se estende para outros espaços e tempos, onde e quando se poderão produzir novos conhecimentos (GIOVANI, 1988). Contudo, nenhuma formação pode descuidar da dimensão teórica, sob pena de não se efetivar a práxis educativa e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, é o trabalho, posto como categoria central, que faz a mediação entre teoria e prática, é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo é através do trabalho que a teoria se faz prática, desenhando as possibilidades de transformações dialética da realidade. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p.26).

Compreender as possíveis contribuições da formação do PNAIC para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de matemática no ciclo de alfabetização foi o objetivo desta pesquisa. Consideramos que, apesar de todo o intento em alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, os materiais didáticos, os métodos de formação e de ensino utilizados pelo professor em sua prática pedagógica diária ainda são ineficientes para materializar uma educação que eleve a qualidade social no ensino. Por esta razão, é que a formação continuada é importante.

Não há dúvida de que os professores são fundamentais no contexto da educação escolar. Todavia, eles enfrentam uma série de problemas e desafios que acabam por desprofissionalizá-los.

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono de sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso. (LIBÂNEO, 2000, p. 43).

A identidade profissional do docente tem se caracterizado pela forma como ele coloca em prática sua experiência vivida como aluno, tanto na formação inicial como na continuada, e como profissional na rotina de sala de aula. A sua história de vida está intimamente ligada ao seu contexto profissional e faz parte de sua trajetória de sucesso ou de fracasso. Talvez o maior desafio do professor seja entender essa dinâmica e explicá-la na sua rotina diária para que seja exitosa a sua caminhada na busca por uma qualidade de ensino.

Espera-se que o professor seja um trabalhador com postura ética, que desenvolva uma proposta de ensino-aprendizagem no sentido de uma formação integral. É importante que ele seja consciente de sua responsabilidade em relação à formação dos sujeitos para uma cidadania consciente e participativa. Para isso, ele necessita de uma formação de qualidade socialmente referendada, o que vale dizer, fundamentada na epistemologia da práxis.

Conforme Souza e Magalhães (2016), cursos focados na prática pela prática não consideram o conhecimento como uma construção histórica e social e sim como uma apropriação individual da realidade objetiva, de forma parcial e com uma percepção imediata. A teoria, que não é tida como essencial, é substituída pelo senso comum; a prática é o critério de si mesma; ao conhecimento denota-se o sentido utilitário; tudo isso contribui para agravar as condições sociais de desigualdades determinados pelo capitalismo, impedindo, assim, a efetivação da humanização e da cidadania. Dessa forma, o “conceito de qualidade da formação docente passa a relacionar-se à dilatação de competências, para agregar valor ao processo de trabalho e responder às novas exigências do capital” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p.28). Também para Arce (2001, p.258), na perspectiva capitalista, “a educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função”.

A sociedade exige uma nova postura do professor, mas resta considerar se tem dado a ele condições físicas e materiais para que possa responder a essas demandas. Talvez, para o trabalho de reprodutor do conhecimento e de formação de sujeitos adaptados, esteja fazendo o satisfatório com os cursos aligeirados e empobrecidos teoricamente. Mas, para realizar o trabalho de formador de um coletivo engajado socialmente em causas solidárias ou emancipatórias, requer-se uma sólida formação inicial e continuada fundamentada numa epistemologia que integre teoria e prática de forma interdependente.

No caso do PNAIC, objeto desta pesquisa, consideramos que os aportes teóricos do curso reforçaram a visão tecnicista da educação e a visão hegemônica da sociedade. O material de apoio foi organizado em cadernos que se voltam para a valorização da prática profissional, objetivando transformar o professor num técnico do ensinar. A avaliação positiva dos entrevistados sobre o material apenas reforça esse entendimento. A qualidade que eles mais destacaram foi a “praticidade” do material: os conteúdos que deveriam ensinar, as técnicas, os procedimentos. Percebemos nos relatos a valorização da prática, ao explicitarem seus objetivos com a formação continuada: melhorar as técnicas que seriam aplicadas em sala de aula.

Compreendemos que as interações voltadas para o “treinamento” e “repasso” ou até mesmo as trocas de vivências que aconteciam nos encontros reforçavam a fragmentação do conhecimento, estabelecendo uma ruptura entre teoria e prática. Isso reflete a lógica que tem sido aplicada na elaboração das políticas educacionais: os documentos elaborados para a formação continuada de professores não são construídos com a participação deles, não há momentos para reflexão coletiva pautada em concepções teóricas consistentes e não se considera as particularidades de cada instituição. Desse modo, apenas incorporam princípios

neoliberais, proporcionando ao professor que participou da formação um *status* de técnico da aprendizagem.

Podemos afirmar que este trabalho permitiu avançar no conhecimento sobre o programa de formação continuada PNAIC nos seguintes aspectos: o saber docente não é formado apenas na e pela prática, mas vai além, é produzido em articulação com contextos mais amplos e com conhecimentos em transformação; as bases epistemológicas dos cursos de formação de professores precisam ser definidas com a participação dos professores, incorporando visões não hegemônicas, de modo que, pelo debate e pela reflexão, se assumam posicionamentos ético-políticos que permitam a emancipação e a transformação social dos sujeitos.

No que diz respeito às práticas formativas das instituições brasileiras, não podemos afirmar que essas contribuam para uma formação emancipadora. As políticas educacionais que cuidam da educação escolar no Brasil ainda mantêm o professor como culpado pelo fracasso escolar. As reformas educativas atuais norteiam novas práticas num contexto de mudanças, mas é preciso interrogar: para formar qual sujeito? para qual sociedade? Existe, portanto, uma somatória de questões cujas respostas negativam a proposta de docência no Brasil. Nesse sentido, não é admissível que se responsabilize o professor para promover mudanças na educação, ainda mais quando se analisa a formação oferecida por meio dos programas oficiais de formação continuada, como o que aqui foi analisado.

Com Souza e Magalhães (2016, p.26), encerramos as considerações finais desta pesquisa ressaltando que “pela epistemologia da práxis são desenvolvidas mediações de caráter histórico, cultural e social, que possibilitam a construção de conhecimentos fundada na categoria trabalho, como processo basilar de desenvolvimento e humanização do ser social”.

O conceito de qualidade que se propõe trabalhar é constituído na perspectiva da educação como bem público, em oposição à educação como serviço submisso aos interesses mercadológicos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José Milharizi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPU, 1987. (Temas básicos de educação e ensino).

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; PIMENTA, Selma, Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

ANASATASIOU, Lea das Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Disponível em:

<<https://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10-Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: Duarte, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.

_____. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos, SP: UFSCar, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituicao.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024/61. Brasília, 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.540/68. Brasília, 1968. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692/71. Brasília, 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 1997.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa Parâmetros em Ação**. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **PROFA**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 2003.

_____. Ministério da Educação. **PRALER**: Programa de Apoio à Leitura e Escrita. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: Congresso nacional, 2012a. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012d. Disponível em: <<https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

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

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC>. 2013a. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. **Resolução/CD/FNDE n. 12 de 8 de maio de 2013**. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000012&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. 2013b. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei 12.801, de 24 de abril de 2013**. Institui-se o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados Brasília, 2013c. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112801.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 90, de 6 de fevereiro de 2013**. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013d. Disponível em: <pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho pedagógico**. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa: Quantificação, registros e agrupamentos**. Brasília: MEC/SEB, 2014c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa: Construção do sistema de numeração decimal**. Brasília: MEC/SEB, 2014d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa: Operações na resolução de problemas**. Brasília: MEC/SEB, 2014e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa: Geometria**. Brasília: MEC/SEB, 2014f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa**: Educação estatística. Brasília: MEC/SEB, 2014g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa**: Grandezas e medidas. Brasília: MEC/SEB, 2014h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa**: Saberes matemáticos e outros campos do saber. Brasília: MEC/SEB, 2014i.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa**: Educação inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2014j.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa**: Educação Matemática do campo. Brasília: MEC/SEB, 2014k.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa**: Jogos na Alfabetização Matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014l.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2001-2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2014-2024. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de analfabetismo funcional (2001-2009)**. Disponível em: <serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx? t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor de Matemática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BELFOR, Elizabeth; MANDARINO, Mônica Cerbella Freira. **Implementação do “Pró-letramento em Matemática”**. 2011. Disponível em: <http://limc.ufrj.br/hitem4/papers/74.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BONDIOLI, Ana. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, 1996.

_____. Entrevista professora Dra. Edite Maria Sudbrack, Coordenadora do Mestrado em Educação da URI/FW, em Goiânia, 5 de julho de 2012. **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, n. 20, p. 11-27, 2012.

_____. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Solange/Desktop/Ira%20formação%20profissionais%20da%20educação%20em: 2003-2010%inep%20pdf. Pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: Ezequiel Theodoro da Silva (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

_____. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 87-104, 2001.

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de Andrade. A gestão da qualidade da educação básica sob a lógica do mercado: uma análise discursiva. EDUCERE. XII Congresso nacional de Educação. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CENTURIÓN. M. **Números e Operações**. São Paulo: Scipione, 1994.

CERISARA, Ana B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

COLL, C.; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitivo da aprendizagem. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 211-229.

CONAE 2014: **Conferência Nacional de Educação**: documento-referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: <conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar letrando. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Org.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 13-49.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.

DANYLUK, O. S. Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática. 364 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP de Rio Claro, 1988.

DEMO, Pedro. **Educação de qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 93-110.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Formação Continuada e a Constituição de Professores Reflexivos. In: **V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e educação**, Caxias do Sul, UCS, v. 1, p. 1-11, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia. “Alfabetização e cultura escrita”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini. **Nova Escola**: A revista do Professor, São Paulo, p. 27-30, maio 2003.

FOUCAMBERT, Jean; MAGNE, Bruno Charles. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Angela. **Concepções de Alfabetização**. Salvador: SMEC/SENAP, 2008.

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

_____. Qualidade negociada: avaliação encontra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Org.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIOVANNI, L. M. **A prática pedagógica das séries iniciais do 1º grau: Origem e destinação de pesquisas educacionais feitas na universidade**. 1988. 145 f. Dissertação (Mestrado em filosofia da educação e educação escolar brasileira), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=50101>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

GONÇALVES, Rosana Peixoto. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, p. 143-152, 2005.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. Aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2003. p. 257-295.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação & Sociedade**, v. 8, n. 90, p. 15-35, dez. 1997.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Org.). **Letramento: Significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 50-64.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. RAMOS, Emanoela Celestino Almeida. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 26, p. 55-70, jul. 2015.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Qualidade social e produção do conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 253-270, out./dez. 2015.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; ANES, Rodrigo Roncato Marques. O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, set./dez. 2016.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna:** análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea).

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização:** método sociolinguístico, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOL, Rogério Santos. **Introdução à história da matemática.** Belo Horizonte: CAEB-UFMG, 2013.

MORAES, Maria Célia Marcones. **Recuo da teoria:** dilemas na pesquisa em educação. 2001. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/recuo-da-teoria-dilemas-na-pesquisa-em-educacao-maria-celia-marcondes-de.html>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora: Melhoramentos. 2012.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão Professor.** _____ (Org.). Porto: Porto Editora, 1995. p. 15-33.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In: GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. **ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Cortez, ano I, n. 3, p. 56-64, 1982.

_____. **Escola e democracia**. 21. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

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

SHIROMA, E. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselene Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc/nucleo/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 28 set. 2010.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, Oto. Luzes que deslumbram: uma análise dos slogans na política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira-Marin, 2014. p. 236-242.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A concepção de pesquisa: uma leitura com base nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. p. 179-195.

_____. A Formação de Professores na perspectiva crítico - emancipatória. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SITO, José Antônio da Silva. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: uma análise crítica. Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação Especialização em Organização Escolar da UFSM, 2011.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade: um processo de ensino, aprendizagem e inovação. In: **Anais** do 9º Encontro de pesquisa em Educação ANPED Centro Oeste. Educação tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente. **Linhas críticas**, Brasília, n. 36, p. 433-453, maio/ago. 2012.

_____. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Martins (Org.). **Poiésis e práxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: América, 2014. p. 81-94.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). PNE /2014-2024 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente. **Revista UBA**, Argentina, 2016.

_____. (Org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 19-40.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS DOCENTES

Olá, muito prazer!

Estamos requisitando participantes para contribuírem nas respostas de uma pesquisa sob enfoque: **PNAIC EM QUESTÃO: a formação continuada e a qualidade educacional**. Todos os dados coletados serão transcritos para o desenvolvimento da pesquisa. É importante ressaltar que não pretendemos testar nenhuma habilidade e, sim, ouvir os profissionais que estão mais próximos do ambiente escolar.

Caso você tenha o interesse de participar desta pesquisa, por favor, preencha e responda o questionário a seguir.

Agradecemos, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Fabiana Kalil Borges

Mestranda em Educação para Ciências e Matemática IF - Jataí

Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Orientadora

Nome: _____

Escolaridade: _____

Tempo de profissão: _____

1- Qual o sexo?

- (A) Masculino
- (B) Feminino

2- Qual sua idade?

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

3- Qual o seu nível de escolaridade (até a graduação)?

- (A) Menos que o Ensino Médio
- (B) Ensino Médio – Magistério
- (C) Ensino Médio – Outros
- (D) Ensino Superior – Pedagogia
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática
- (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras
- (G) Ensino Superior – Escola Normal Superior
- (H) Ensino Superior – Outros

4- Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional como professora.

- (A) Pública federal
- (B) Pública estadual
- (C) Pública municipal
- (D) Privada
- (E) Não se aplica

5- De que forma você realizou o curso superior?

- (A) Presencial
- (B) À distância
- (C) semipresencial

6- Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas)
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas)
- (C) Mestrado
- (D) Doutorado
- (E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação

7- Já faz quantos anos que você está lecionando?

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

8- Você trabalha em quantas escolas?

- (A) Apenas em uma escola
- (B) Em 2 escolas
- (C) Em 3 escolas
- (D) Em 4 ou mais escolas

9- Você participou de algum curso de Formação continuada de Professores nos últimos anos?

- (A) Sim
- (B) Não

10- Você utiliza os conhecimentos adquiridos nos cursos de Formação Continuada em sua prática em sala de aula?

- (A) Sempre
- (B) Eventualmente
- (C) Nunca

11- Qual a sua renda mensal, aproximadamente? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nenhuma renda
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 778,00)
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 778,01 até R\$ 2.334,00)
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.334,01 até R\$ 4.668,00)
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.668,01 até R\$ 7.002,00)
- (F) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.002,01 até R\$ 9.456,00)
- (G) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,00 até R\$ 11.820,00)
- (H) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 11.820,00)

12- Você reside próximo à escola EMEF Antônio Vieira de Moraes? Em qual bairro ou setor você mora?

13- A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Própria
- (B) Alugada
- (C) Cedida

14- Você tem em sua residência?

- (A) Tv em cores
- (B) Dvd
- (C) Telefone fixo
- (D) Telefone Celular
- (E) Máquina de lavar roupa
- (F) Geladeira
- (G) Freezer
- (H) Acesso à internet
- (I) aspirador de pó
- (J) Tv por assinatura

15- Quem mora com você?

- (A) Moro sozinho (a)
- (B) Com o pai a mãe
- (C) Esposo(a)/ Companheiro(a)
- (D) Filhos
- (E) Outros parentes
- (F) Amigos ou colegas

16- Quantas pessoas moram na sua casa incluindo você?

- (A) Duas pessoas
- (B) Três pessoas
- (C) Quatro pessoas
- (D) Cinco pessoas
- (E) Seis pessoas
- (F) Mais de seis pessoas
- (G) Moro sozinho(a)

17- No Ensino Fundamental você cursou em qual escola?

- (A) Pública
- (B) Particular
- (C) Maior parte em escola particular com bolsa

18- No Ensino Médio você cursou em qual escola?

- (A) Pública
- (B) Particular
- (C) Maior parte em escola particular com bolsa

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1- Concepções

1.1 ensino-aprendizagem

1.2 alfabetização

1.3 qualidade social

2- Avaliação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em alfabetização matemática para a prática pedagógica

2.1 contribuições mais relevantes para as práticas

2.2 avaliação da metodologia e dos conteúdos estudados no curso pelo cursista

2.3 avaliação geral do curso bem como a sua relação com a qualidade educacional

3- Autoavaliação (mudanças de concepções e de práticas que o curso propiciou)

3.1 autoavaliação (aprendizagem novas, mudanças inspiradas pelo curso)

3.2 concepções (ensino-aprendizagem, alfabetização e qualidade educacional)

APÊNDICE C–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG nº _____ DGPC–GO e CPF nº _____, concordo em participar como sujeito da pesquisa: **PNAIC EM QUESTÃO: a formação continuada e a qualidade educacional**. Autorizo, para tanto, a utilização de minha imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, na execução, edição e montagem de fotos e de filmagens na produção de um documentário. Fui devidamente informada e esclarecida pelas pesquisadoras Fabiana Kalil Borges e Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a publicização que se fará do documentário. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem e voz ou qualquer outro, após a finalização da pesquisa e a publicização do documentário.

Rio Verde, 27 de setembro de 2016.

Nome completo: _____

Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL: DOCUMENTÁRIO





*Programa de Pós-Graduação em
Educação para Ciências e
Matemática*

FABIANA KALIL BORGES

VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ

**O PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA:
VOZES EM DIÁLOGO**

Produto Educacional vinculado à dissertação

PNAIC em questão: a formação continuada e a qualidade educacional

JATAÍ/GO

2017

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada..

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

BOR/pna	<p>Borges, Fabiana Kalil. PNAIC e suas contribuições para a alfabetização matemática: vozes em diálogo [manuscrito] / Fabiana Kalil Borges. – 2017. 14 f.</p> <p>Orientadora: Profª. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz. Produto Educacional (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2017. Bibliografias. Apêndices.</p> <p>1. PNAIC. 2. Formação continuada. 3. Alfabetização matemática. 4. Epistemologia da prática e da práxis. 5. Qualidade educacional. 6. Produto educacional – documentário. I. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.1</p>
---------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Câmpus Jataí. Cód. F065/17.

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional é resultado de pesquisa realizada no âmbito do Mestrado profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, em que se investigou a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás aos professores do Ensino Fundamental I, por meio do Programa Nacional de Alfabetização na Idade certa (PNAIC). A questão que orientou esta pesquisa foi a seguinte: quais as possíveis contribuições do curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de matemática no ciclo de alfabetização? Para realizá-la, adotou-se a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, de cujos procedimentos destaca-se a entrevista com professores alfabetizadores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde/GO e que participaram da formação pelo PNAIC. As entrevistas foram filmadas e posteriormente editadas, resultando no presente documentário, intitulado: O PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: vozes em diálogo.

Trata-se de um documentário que registra a experiência desse grupo de professores alfabetizadores como cursistas e formadores. Buscou-se com esse material identificar aspectos da complexidade da formação continuada dos professores no contexto dos programas de formação conduzidos pelo Estado. O documentário será disponibilizado em um site institucional com os depoimentos, que poderá servir para outras análises do programa PNAIC, ampliando o debate sobre os programas de formação continuada de professores implementados pelas políticas educacionais, com foco na epistemologia e no sentido de qualidade implícitos neles.

O PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: VOZES EM DIÁLOGO

A necessidade de introduzir e provocar rapidamente certas inovações educacionais, somando à falta sistemática razoável nos quadros de formação, tem reforçado o efeito multiplicador ou o efeito repasse nas formações continuadas para professores. (KRAMER, 2001, p.77).

De acordo com Nichols (2016), os documentários representam uma totalidade da presença audiovisual de cada filme, uma mistura de sons, cenas, personagens, e demais técnicas nos quais são abordados determinados assuntos, em que os produtores tendem a persuadir os expectadores, por meio de várias técnicas, a adotarem perspectivas como se fossem deles. Dessa perspectiva, o documentário é uma narrativa com imagens filmadas que estabelece uma relação entre estas e falas. É necessário que o expectador receba a narrativa como uma proposição sobre um tema ou assunto referente ao mundo. A presunção de verdade, por sua vez, passa por julgamentos teóricos e subjetivos (RAMOS, 2008). Assim, o documentário apresenta uma história que vai além da nossa imaginação, estabelecendo afirmações de caráter verdadeiro acerca do mundo. A produção do documentário nos permite visualizar questões que precisam de atenção, pois a visão de mundo que ele proporciona ao telespectador perante as questões sociais da atualidade mostra problemas e possíveis soluções.

Os documentários surgiram a partir de meados da década de 80, como um tipo de cinema que desafia as suposições de como vemos o mundo e modifica as percepções desse mundo, fazendo enxergá-lo de uma maneira mais aprofundada, com mais clareza e envolvimento. Para Nichols (2016, p.25), “é o cinema documentário independente que traz um olhar novo sobre os eventos do mundo e conta, com verve e imaginação, histórias que expandem horizontes limitados e despertam novas possibilidades”. Cabe destacar que, “nos anos 1980, a premiação do Oscar marca a ascensão do documentário como forma popular e irresistível de cinema” (NICHOLS, 2016, p.27).

Conforme o autor, no decorrer dos tempos os documentários se propagaram com mais intensidade nas redes sociais como facebook e youtube. Nesses ambientes virtuais surgiram semidocumentários, falsos documentários e documentários genuínos, abordando novas formas e novos temas, tornando-se mais acessíveis a todos. É possível afirmar, baseado em Nichols (2016), que o documentário nunca possuiu uma definição muito precisa. De fato, essa visão reconhece que os documentários são esforços criativos, evidenciando uma tensão nítida entre

“tratamento criativo” e “realidade”. “Tratamento criativo” sugere liberdade artística da ficção ao passo que “realidade” nos lembra das responsabilidades do jornalista e do historiador. “Nem a invenção ficcional, nem reprodução factual, o documentário recorre à realidade histórica e a ela se refere ao representá-la de uma perspectiva diferente” (NICHOLS, 2016, p. 30). Os documentários nos revelam acontecimentos reais, mostrando os fatos conhecidos; não introduzem fatos novos, não comprováveis. Discorrem sobre o mundo histórico de forma direta, não aleatoriamente. Conforme Nichols (2016, p.31),

[...] as imagens documentais geralmente capturam pessoas e acontecimentos que pertencem ao mundo que compartilhamos, em vez de apresentar personagens e ações inventados para se referir indiretamente ou alegoricamente a uma história do nosso mundo. Uma maneira importante de os documentários fazerem isso é respeitando fatos conhecidos e fornecendo dados verificáveis.

Os documentários retratam pessoas reais desempenhando diversos papéis, apresentado por elas mesmas. Um documentário conta uma história, o que o faz semelhante aos filmes de ficção. Porém, a história de um documentário não é outra senão “uma representação plausível do que aconteceu, não uma interpretação imaginativa do que poderia ter acontecido” (NICHOLS, 2016, p. 34). Já os filmes de ficção, em sua grande maioria, também contam uma história, mas do cineasta, mesmo quando baseada em acontecimentos reais. A diferença, portanto, entre ficção e documentário ocorre por meio das situações, fatos e pessoas reais, sendo o documentário originado no mundo vivido das “personagens”. Apesar dessa particularidade, as histórias de um documentário são contadas “do ponto de vista do cineasta e na voz dele. É uma questão de grau, não uma divisão clara” (NICHOLS, 2016, p.35).

Em que pese essa diferença entre documentário e ficção, se o documentário consistir em uma reprodução da realidade, teríamos simplesmente a réplica ou a cópia de algo ou alguma coisa já existente. Porém, não se trata de uma reprodução da realidade, e sim de uma representação do mundo em que se vive: “o documentário representa uma determinada visão de mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos nos deparado antes, mesmo que os aspectos fatuais desse mundo nos sejam familiares” (NICHOLS, 2016, p.36).

O documentário trata de situações e de acontecimentos que envolvem sujeitos reais (atores sociais) que se apresentam em histórias também reais e transmitem propostas ou ponto de vista plausível sobre as situações e os acontecimentos representados. Destaca-se que o ponto de vista particular do cineasta molda a história para uma maneira particular de ver o mundo. Nesse caso, as abordagens alternativas são constantemente tentadas e, em seguida, adotadas ou

abandonadas. Uma das questões a serem vivenciadas pelos documentaristas são as dificuldades em estabelecer relações eticamente sólidas com as pessoas que filmam e conseqüentemente conquistar um público específico.

Com relação aos atores sociais, esses podem trazer informações e dar, testemunho, oferecendo provas. Ainda, lugares e coisas podem aparecer e desaparecer, conforme vão sendo exibidos para sustentar o ponto de vista ou a perspectiva do documentarista. Sendo assim, “[...] entendemos e reconhecemos que um documentário é *tratamento criativo* da realidade, não uma transcrição fiel dela” (NICHOLS, 2016, p.56). Nessa perspectiva, as transcrições ou os registros têm seu valor em vídeos de sistema de segurança por exemplo. Porém, costumamos ver tais registros como documentos ou “simples filmagem”, mas não como documentário. “Os documentários reúnem provas e, em seguida, utilizam-nas para construir sua própria perspectiva ou proposta sobre o mundo” (NICHOLS, 2016, p.56).

Destacamos que, quando assistimos a documentários, esperamos aprender ou nos emocionar, descobrir as possibilidades do mundo histórico ou sermos persuadidos por elas. Os documentários recorrem à comprovação para alegar algo como “isto é assim” junto com um tácito “não é mesmo?” Essa alegação é transmitida pela força da retórica ou persuasiva da representação. (NICHOLS, 2016, p.58).

Desta forma, entendemos que o público vai ao encontro dos documentários na expectativa de saber mais sobre o mundo em que vive. Sendo assim, os documentários ativam o desejo de saber quando invocam um tema histórico e propõem sua própria variante sobre essa lição da história.

Segundo Nichols (2016), os documentários, muitas vezes, assumem o papel de representantes do público. Eles defendem os interesses tanto dos indivíduos representados em seus filmes, quanto da instituição ou agência que patrocina sua atividade cinematográfica. Acredita-se que os documentários possam representar o mundo da mesma forma que os profissionais representam os interesses de um cliente, por exemplo. Nesse sentido, os documentários interferem mais ativamente ou propõem uma interpretação para obter consentimento ou influenciar uma opinião.

Os documentários, portanto, transmitem impressões, fazem propostas, montam argumentos ou oferecem suas próprias perspectivas, visando persuadir a aceitar as opiniões nele expressas. Nessa lógica, as “pessoas” são tratadas como atores sociais, não como atores profissionais. Considerando que os atores sociais continuam a levar a vida mais ou menos como

fariam sem a presença da câmera, seu valor para o cineasta consiste em apresentar-se como são, não como personagens concebidos por um diretor.

Destacamos que os documentaristas, geralmente, obtêm uma cessão de direitos de todas as pessoas que filmam. Essa cessão dá ao cineasta poder total de decisão. Nesse caso, o indivíduo renuncia a todo e qualquer controle sobre o uso de sua imagem e, portanto, sobre o resultado. Assim, a ética surge para regular a conduta de grupos em assuntos nos quais regras inflexíveis, ou leis, não bastam. As considerações e éticas tentam minimizar os efeitos prejudiciais.

A ética passa a ser a medida de como as negociações sobre a natureza da relação entre o cineasta e as pessoas que ele filma têm consequências tanto para aqueles que estão representados no filme como para os espectadores. Sendo assim, a ética não precisa significar assumir uma posição a favor ou contra os valores e crenças dos outros nem tampouco agir de maneira que não suscitem o respeito daqueles que são filmados ou que minem a confiança do público (NICHOLS, 2016, p.76).

Desta forma, o desenvolvimento da ideia de um olhar ético torna-se parte essencial do profissionalismo do documentarista. Nessa perspectiva, “se os documentários representam questões, aspectos, características e problemas encontrados no mundo histórico, pode-se dizer que falam do mundo por meio de sons e imagens” (NICHOLS, 2016, p. 85). Logo, a questão do discurso levanta a representação não só do mundo histórico, mas também a maneira como o criador do filme quer discorrer sobre esse mundo. Sabemos que os documentários falam com todos os meios de que dispõem. Então, questões de discurso e de voz, portanto, não são tomadas em sentido literal, porém tornam-se “pontes” para compreender o que se vê nas inflexões de voz, gestos e, comportamentos dos atores sociais em interação.

Assim, os documentários tornam-se uma voz entre as muitas que dão forma a nosso mundo, são a tentativa do produtor de traduzir seu ponto de vista sobre o mundo histórico real em termos audiovisuais. Nesse caso, a voz trata-se de uma medida de como o cineasta reage ao mundo que compartilha conosco e como fala sobre ele.

Para desenvolvimento do produto educacional que se constituiu em um documentário, desenvolvemos uma pesquisa com um grupo de catorze professores que atuam nos 1º, 2º e 3º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Vieira de Moraes, situada na Rua do Cedro, esq. com Av. Adão Mota, qd-33, Parque das Gameleiras, em Rio Verde/GO. A escola é regulamentada pela lei de criação n. 5.896/2011, na categoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e sua unidade mantenedora é a prefeitura Municipal de Rio Verde/GO. Possui

como fonte legal de sustentação, além da lei citada, o Regimento Escolar, devidamente aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Rio Verde/GO (COMERV) e outros documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação, como portarias e despachos administrativos.

Inaugurada no dia 28 de janeiro de 2011, a escola iniciou suas atividades em agosto daquele ano, na gestão do Prefeito Municipal Juraci Martins de Oliveira e do Secretário Municipal de Educação, Esporte e Lazer, Levy Rei de França. O nome da escola se deu em homenagem a Antônio Vieira de Moraes, um produtor de café da região que exerceu função de político no município. Observando a necessidade da região em ter uma escola, para que os educandos não tivessem que se deslocar para escolas distantes, as lideranças locais decidiram construir uma escola bem estruturada e equipada no bairro Parque das Gameleiras, para ofertar o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. No ano de 2017 oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em dois turnos, para um público de 535 alunos. Conta com um quadro de profissionais da Educação composto de docentes e técnicos, distribuídos em funções como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Quadro de funcionários da Instituição escolar - 2011/2016

Gestor	Auxiliar administrativo	Docentes	Auxiliar de serviços gerais	Professores de apoio	Guarda	Recreadoras
01	03	20	06	09	01	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os professores alfabetizadores que participaram do programa de formação PNAIC em alfabetização matemática no ano de 2014 foram catorze, sendo dez como cursistas, dois como formadores e dois como orientadores de estudos do programa. O critério de seleção foi pela instituição escolar que estava entre as unidades que obtiveram menor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental, cujos professores tivessem participado do PNAIC em 2014 e ainda atuassem nas salas de alfabetização. Por considerar a formação do PNAIC uma preparação do professor para lidar com a avaliação externa, acreditamos que as notas obtidas por meio das provas que visam a avaliar o IDEB, fornecem uma crítica ao cenário escolar.

No desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso. Segundo Triviños (2015), na abordagem qualitativa os dados são trabalhados de forma a receber significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do contexto em que ele ocorre. Pelo uso da descrição qualitativa procura-se captar não só a aparência do

fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências dos eventos intrínsecos e extrínsecos ao fenômeno. Além disso, o pesquisador se apresenta como o principal instrumento de pesquisa, realizando um intenso trabalho de campo no ambiente e na situação pesquisada.

Para Triviños (2015, p.133), o estudo de caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente". Essa unidade deve ser parte de um todo e ser significativa, permitindo ao pesquisador fundamentar um julgamento ou propor uma intervenção. O autor considera que o objeto de pesquisa não pode ser abordado de forma isolada do seu contexto; ao contrário, deve ser realizado com o intuito de promover uma apreciação do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo, considerando-se que o interesse do pesquisador deve ser em respeito à relação fenômeno-contexto.

Entre os instrumentos utilizados na pesquisa de abordagem qualitativa e que foram aplicados nesta pesquisa apontamos: a) questionário e b) entrevista. Os questionários, conforme Triviños (2015, p.137), "são meios 'neutros' que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria". Pelos questionários, buscamos informações sobre aspectos econômicos, sociais e formativos. As informações serviram para traçarmos o perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para Triviños (2015), a entrevista pode ser estruturada, semiestruturada e não estruturada. Nesta pesquisa, aplicamos a semiestruturada, que tem como ponto de partida questionamentos básicos, fundamentados em teorias que interessem à pesquisa, devendo apresentar novos questionamentos conforme as respostas dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas com a finalidade de conhecer, do ponto de vista dos sujeitos, se as mediações propostas pelo PNAIC possibilitaram mudanças de concepção de ensino- aprendizagem, numa perspectiva emancipadora, e, ainda, se e como essas mediações propiciaram a ressignificação dos métodos e das didáticas usados pelos professores alfabetizadores no processo de ensino-aprendizagem. Com as respostas buscamos apreender as contribuições do PNAIC para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de matemática no ciclo de alfabetização. As entrevistas foram filmadas e constituíram o conteúdo do documentário proposto como produto educacional. O roteiro consistiu de três aspectos sobre a formação continuada dos professores por meio do PNAIC, a saber: 1) concepções dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, alfabetização e qualidade educacional; 2) contribuições do programa para a prática pedagógica; 3) mudanças de concepções e de práticas que o curso inspirou. Com a entrevista, os professores tiveram a oportunidade de relatar se as mediações da formação continuada que eles participaram propiciaram ressignificação dos métodos e das didáticas

usados por eles no processo de ensino-aprendizagem, e de realizar uma reflexão sobre a sua atuação como docente e profissional da educação.

A pesquisa de campo se desenvolveu em cinco encontros, duas vezes por semana com cinquenta minutos de duração nos dois turnos, com dez professores, dois formadores e dois orientadores de estudos, totalizando catorze professores. Os encontros aconteceram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Vieira de Moraes, às terças e às quintas-feiras do mês de outubro de 2016.

O primeiro contato com os sujeitos ocorreu no mês de setembro, ocasião em que apresentamos a proposta da pesquisa e fizemos o convite para participação. Tendo obtido o consentimento para participação, entregamos os questionários e marcamos uma data para devolutiva. Os questionários foram respondidos e devolvidos para a pesquisadora no prazo contratado.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro do ano de 2016, com os catorze sujeitos. Foram necessárias três semanas, pois muitos professores tinham aulas nos turnos matutino e vespertino, sendo preciso estabelecer horários alternativos. As entrevistas foram filmadas e deram origem ao conteúdo do documentário proposto como produto educacional desta pesquisa. As questões da entrevista versaram sobre as concepções dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, alfabetização, qualidade educacional; as contribuições do PNAIC para a prática pedagógica dos professores e as mudanças de concepções e de práticas de alfabetização que o curso inspirou.

Tomamos o cuidado de não apresentar a questão investigativa para evitar indução das respostas. Apenas explicamos que a pesquisa tratava da experiência formativa deles com o PNAIC. Solicitamos que colocassem suas opiniões sem preocupação com o inadequado, pois nosso objetivo não era emitir juízo de valor das respostas. Explicamos que a entrevista era um “bate papo” tranquilo, que precisava acontecer de forma natural, nada ensaiado ou decorado, a fim de conferirmos fidedignidade aos depoimentos.

O levantamento realizado por meio de questionários com os professores alfabetizadores que participaram do PNAIC em alfabetização Matemática, do município de Rio Verde/GO, implicou a análise do perfil e dos aspectos da formação dos sujeitos da pesquisa para a compreensão da identidade profissional.

Para Triviños (2015), o pesquisador precisa caracterizar um grupo, traçando seus dados gerais e outros que possam auxiliar na compreensão do sujeito da pesquisa. Assim, traçou-se o perfil no que tange ao sexo, à formação, à idade e aos anos de docência, conforme especificado no Quadro 2.

Quadro 2 - Sujeitos da Pesquisa

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	IDADE	ANOS DE DOCÊNCIA
Carlos	Pedagogo/ Mestrado	30-39	12 anos
Cíntia	Pedagoga/ Especialização	30-39	11 anos
Cristiana	Pedagoga/ Especialização	40-49	16 anos
Elenir	Pedagoga/ Especialização	30-39	15 anos
Eliete	Normal Superior/ Especialização	40-49	27 anos
Lidiane	Pedagoga/ Especialização	30-39	13 anos
Luciane	Pedagoga/ Especialização	30-39	8 anos
Mônica	Pedagoga	30-39	7 anos
Natália	Pedagoga/ Mestrado	30-39	6 anos
Rita	Pedagoga/ Especialização	40-49	8 anos
Selma	Pedagoga/ Especialização	40-49	11 anos
Silvone	Pedagoga/ Especialização	40-49	12 anos
Viviane Melo	Pedagoga/ Especialização	30-39	8 anos
Viviane Nascimento	Pedagoga	40-49	16 anos

Fonte: Elaborado pela autora por meio dos dados coletados na pesquisa de campo.

Constatamos que, dos catorze entrevistados, treze (93%) são do sexo feminino. Cerisara (2002, p.09) afirma que “a feminização desta profissão é um processo que tem consequências contraditórias, positivas e negativas, tanto sobre a organização do trabalho em instituições educativas como sobre a identidade de suas profissionais”. Por um lado, possibilitou às mulheres sua inserção no mundo do trabalho, de forma a atuar em uma profissão que não se restringia ao ambiente doméstico; por outro, fez permanecer a ideologia de subordinação de gênero, prevalecendo a desvalorização social do trabalho feminino. De fato, se realizarmos uma análise histórica das conquistas femininas no mundo do trabalho, será possível identificar as contradições presentes nas relações sociais, nas representações simbólicas e nos valores sociais predominantes. A pesquisa permitiu verificar que o trabalho docente, quando se vincula à pouca idade da criança e aos cuidados com seu corpo, é desvalorizado e realizado, em sua maioria, por mulheres.

Carvalho (1999) evidencia uma prioridade investigativa acerca das marcas da “presença feminina” na escola, sinais esses relacionados ao predomínio da emoção, da

afetividade no trabalho docente. Para o autor, há uma necessidade da incorporação do gênero enquanto objeto e categoria explicativa da pesquisa educacional e da investigação da identidade profissional das mulheres professoras em processos de educação primária. A discrepância entre professores homens e mulheres na educação infantil estaria articulada à hierarquia de gênero, na qual as distintas socializações levariam a mulher a conformar-se em seu papel doméstico, de mãe e dona-de-casa, e as professoras combinariam “referenciais domésticos e profissionais, trazendo para a escola habilidades e saberes do trabalho doméstico e da maternagem” (CARVALHO, 1999, p. 107), adquiridos na socialização.

Entretanto, conforme Carvalho (1999), esse processo não é percebido no cotidiano escolar, pois a feminilidade aparece como um dado desqualificado, sem articulação pedagógica, exterior à cultura escolar e à (re)produção de seus valores e saberes. Partindo de um referencial teórico crítico, a autora apodera-se de um conceito que engloba a mulher como assujeitada, voltada aos conceitos familiares e o fazer pedagógico, em que a categoria do cuidado ganha lugar central nas construções sociais sobre a infância e a relação adulto-criança.

Pelos dados apresentados no quadro, oito (57%) dos professores pesquisados possuem idade entre 30 a 39 anos. Dos quatorze respondentes, treze (93%) são formadas em Pedagogia e somente uma é formada em Normal Superior. Ao analisar os questionários, identificamos que, dos treze professores com título profissional de Pedagogo, todos (100%) o obtiveram em instituições privadas. Podemos afirmar que isso revela duas condições: que há poucas instituições públicas que oferecem o curso de Pedagogia nos municípios do interior do país e que as faculdades particulares possuem algumas especificidades atraentes, como mais facilidade de ingresso, vestibulares duas vezes ao ano, ensino a distância, entre outras.

Os dados levantados nos questionários demonstram que, mesmo diante da realidade em que vivem os professores e da baixa atratividade da profissão docente, o número de sujeitos com formação em pedagogia tem aumentado, com certificação de instituições privadas. Dos entrevistados, 86% responderam que realizaram o curso superior de forma presencial, com a preocupação de mostrar, na sua avaliação, que os cursos a distância não são suficientemente capazes de formar com excelência o pedagogo.

Os cursos superiores a distância advêm de políticas educacionais de sustentação neoliberais, com pretensa inovação tecnológica que possibilitam um novo acesso à educação como uma proposta de expansão da oferta de ensino. A educação a distância tem sido alvo das iniciativas do governo para atender às demandas educacionais, em especial a formação de professores (LIMA; RAMOS, 2015).

Dos professores entrevistados, dez possuem especialização *lato sensu*, duas professoras possuem mestrado e uma ainda não se especializou. Brzezinski (2014) afirma que há uma preocupação dos professores em buscar a especialização, com vista na sua valorização profissional, o que é confirmado nesta pesquisa. Por essa razão, compreendemos que as formações continuadas precisam ser propostas de forma coerente com a visão de educação como prática social, de modo que intervenham no trabalho educativo escolar de forma positiva.

Para a análise dos resultados foram definidas três categorias para manter articulação entre os discursos dos professores e o objeto de estudo: 1) concepções dos professores alfabetizadores sobre o processo de ensino-aprendizagem, alfabetização, qualidade educacional; 2) contribuições do PNAIC para a prática pedagógica; 3) mudanças de concepções e de práticas que o curso inspirou.

Após as análises, pode-se afirmar que a formação do PNAIC apresenta fragilidades de caráter teórico-metodológico, o que compromete a consecução de seus próprios objetivos. Destacamos que os processos formativos necessitam ser mudados, saindo da esfera da prática estrita. Entendemos que a epistemologia da práxis pode oferecer um renovo para os processos formativos, levando o educador a renovar sua prática tendo em consideração todas as dimensões do fazer educativo, entre as quais está a teórica, pois sem a teoria é impossível realizar a prática transformadora. Sem a teoria não se pode realizar reflexões que indiquem formas de intervir na realidade para mudá-la. A reflexão sobre a prática sem um aporte teórico acaba por condenar a prática a uma reinvenção de si mesma, num repetitivo e monótono movimento. Por isso é de extrema relevância que os professores reflitam sobre a sua atuação pedagógica, mas com embasamento teórico, a fim de que sua ação possa conduzir uma educação de qualidade social.

Nesse sentido, conclui-se que as formações continuadas voltadas para o “treinamento” e “repasso”, ou até mesmo as trocas de vivências que aconteciam nos encontros, conforme os relatos, estabelecem uma fragmentação no conhecimento e uma ruptura entre teoria e prática. Os cursos incorporam princípios neoliberais, proporcionando ao professor que participou da formação um *status* de técnico da aprendizagem, levando-o a refletir apenas sobre a sua prática em sala de aula, uma vez que a teoria trabalhada nos cursos não permite ir além do imediato e específico da prática.

Este documentário, que constitui o produto final desenvolvido durante o Curso de Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática, reúne depoimentos de professores que participaram do PNAIC em 2014 sobre suas experiências formativas e as possíveis contribuições do programa para efetivar mudanças de qualidade no ensino de Matemática no ciclo de alfabetização.

Embora alguns entrevistados tenham apresentado pontos negativos do curso, a avaliação geral é de que ele foi satisfatório. A maioria argumentou que o curso proporcionou novas técnicas, novos métodos e novas metodologias para desenvolver os conteúdos que poderão auxiliar motivação das crianças. A utilização de abordagens lúdicas, os jogos e as brincadeiras, a leitura deleite, foram ressaltados pelos entrevistados como pontos relevantes do curso. Quanto aos pontos negativos, alegaram a escolha inadequada dos orientadores de estudo, a falta de organização e de planejamento e repasse muito rápido.

A maioria dos entrevistados afirmou que o curso foi satisfatório, todavia apenas três se referiram à parte teórica do curso. A preocupação centra-se em “sugestões” para serem utilizadas na sala de aula. Na verdade, as experiências fortalecem a prática, mas, sem a teoria, a prática perde-se no praticismo vazio e servil à hegemonia. Por isso, faz-se necessário o rompimento das políticas educacionais com a lógica neoliberal para uma formação de qualidade social, comprometida com as transformações sociais e políticas mais amplas.

Pela avaliação dos entrevistados, percebemos o desconhecimento sobre o que realmente deva ser uma “formação continuada”. Podemos afirmar que os educadores se encontram em um patamar alienante, no qual a hegemonia dita as regras, impondo as verdades e os educadores as recebem como sendo absolutas e que vêm para contribuir com o trabalho educativo.

Concluimos afirmando que a formação do PNAIC apresenta fragilidades de caráter teórico-metodológico, o que compromete a consecução de seus próprios objetivos. Destacamos que os processos formativos necessitam ser mudados, saindo da esfera da prática estrita. Entendemos que a epistemologia da práxis deva ser a base para esses processos, tendo em consideração todas as dimensões do fazer educativo, entre as quais está a teórica, pois sem a teoria não se pode realizar reflexões que indiquem formas de intervir na realidade para mudá-la, tornando impossível realizar a prática transformadora. A reflexão sobre a prática sem um aporte teórico acaba por condenar a prática a uma reinvenção de si mesma, num repetitivo e monótono movimento. Por isso é fundamental que os professores reflitam sobre a sua atuação pedagógica, mas com embasamento teórico crítico e contra-hegemônico, a fim de que sua ação possa conduzir uma educação de qualidade social.

REFERÊNCIAS

- BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Solange/Desktop/Ira%20formação%20profissionais%20da%20educação%20em:2003-2010%inep%20pdf.Pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CERISARA, Ana B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. RAMOS, Emanoela Celestino Almeida. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 26, p. 55-70, jul. 2015.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução Mônica Saddy Martins. 6. ed.. São Paulo, SP: Papyrus, 2016. (Coleção Campo Imagético).
- RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: SENAC, 2008.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.