



**UNIVERSIDADE DE CUIABÁ  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**SIMONI PEREIRA BORGES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC: POSSIBILIDADES E  
LIMITES À PRÁXIS PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES NAS  
SALAS DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
CAMPO VERDE**

**CUIABÁ/MT**

**2019**

SIMONI PEREIRA BORGES

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC: POSSIBILIDADES E LIMITES À PRÁXIS  
PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO VERDE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino, na Universidade de Cuiabá (Programa associado ao Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e a Universidade de Cuiabá - UNIC), como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da linha de pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Edione Teixeira de Carvalho.

CUIABÁ/MT  
2019

BORGES, Simoni Pereira. Formação Continuada no PNAIC: possibilidades e limites à práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Campo Verde/ por Simoni Pereira Borges – Cuiabá, 2019. 85p

Dissertação (Mestrado) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2019.

"Orientação: Dr<sup>a</sup> Edione Teixeira de Carvalho".

1. Formação Continuada no PNAIC: possibilidades e limites à práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Campo Verde / por Simoni Pereira Borges – Cuiabá, 2019. 85p

---

Permitida a reprodução total ou Parcial desde que citada a fonte

SIMONI PEREIRA BORGES

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC: POSSIBILIDADES E LIMITES À PRÁXIS  
PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO VERDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGEn para obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de Pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado

## ATA DO EXAME DE DEFESA Simoni Pereira Borges

Aos vinte e cinco dias do mês de janeiro do ano de dois mil e dezanove, às 14:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso em Rede com a Universidade de Cuiabá, na Sala E211 da Pós-Graduação, *Campus* Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva”, sob a presidência da Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho, CPF 547.399.851-87 como Orientadora, e com a participação dos membros examinadores Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel, CPF 085.641.831-53 como Examinadora Interna, e a Profa. Dra. Jacqueline Borges de Paula, CPF 378.065.991-34 como Examinadora Externa reuniram-se a banca de Defesa Pública de Mestrado de **Simoni Pereira Borges** matrícula **2017180660069**, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada “**Formação Continuada no PNAIC; Possibilidades e Limites à Praxis Pedagógica para Professores nas Salas de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Campo Verde**” foi apresentada e após a arguição da banca foi ~~aprovada~~. Para constar, foi lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada, ~~foi~~ assinada pelos membros da banca examinadora.

  
**Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho – Presidente da Mesa e Orientadora**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

  
**Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel - Examinadora Interna**  
Universidade de Cuiabá - UNIC

  
**Profa. Dra. Jacqueline Borges de Paula - Examinadora Externa**  
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC MT

Cuiabá, 25 de Janeiro de 2019.



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que amo, especialmente à minha filha, Maria Julia Borges de Andrade, fonte de inspiração na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que, incomparável e inconfundível na sua infinita bondade, compreendeu os meus anseios, e me deu a necessária oportunidade e coragem para alcançar meus objetivos.

À minha Família, berço da cultura, dos princípios éticos, da moral e da educação que carrego por toda a vida. Quero dizer que vocês são a essência da existência e o presente mais valioso dessa vida.

À minha querida orientadora, Edione Teixeira de Carvalho, fonte de inspiração, sabedoria, bondade. Saibas que minha admiração é imensa e minha gratidão infinita. Obrigada por tudo!

À Rede de Ensino de Campo Verde, em especial às colegas professoras que sonham, lutam e garantem uma educação de qualidade às crianças de Campo Verde-MT.

À minha Filha, Maria Julia Borges de Andrade, amor incondicional, fonte de inspiração e razão do meu viver.

Ao meu esposo, Reginaldo de Andrade, que mesmo nos seus momentos de inconstância e cobranças, aguentou a ausência e suportou todas as tensões criadas ao longo do processo.

Aos colegas e professores do mestrado, pelas partilhas, companheirismo, amizade e dedicação aos estudos. Foram momentos importantes e prazerosos partilhados juntos. Em especial à Norberta, minha companheira de quarto e de noites de estudo.

À banca avaliadora, Professoras Cilene Maria Lima Antunes Maciel e Jaqueline Borges de Paula, pelas contribuições durante as correções realizadas na banca de qualificação e defesa.

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana (FELDMANN, 2009, p. 72).



BORGES, Simoni Pereira. Formação Continuada no PNAIC: possibilidades e limites à práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Campo Verde (100 f). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Mato Grosso/Universidade de Cuiabá. Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edione Teixeira de Carvalho. Cuiabá, 2019.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender as possibilidades e limites da formação continuada de professores a partir do ponto de vista dos professores que participaram do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Programa este que foi criado em 2012, trazendo como proposta oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores, com intuito de alfabetizar todas as crianças do ensino público até os 8 anos de idade. Para realizar os estudos e fundamentar a dissertação, busca-se dialogar com os autores como Nóvoa (1991,1995, 2002); Freire (1992, 2001); Alarcão (1991, 1996, 1998); Feldemann (2009); Moreira (2005); Gatti (1997); Perrenoud (2002); Schon (1992); entre outros. Para a metodologia adotou-se a abordagem metodológica qualitativa de cunho interpretativo, buscando compreender como a formação é trabalhada e quais as possibilidades e limites que oferece aos professores alfabetizadores em suas práxis pedagógicas. A pesquisa foi realizada com 15 sujeitos, professores alfabetizadores participantes do PNAIC 2017. O instrumento utilizado para a produção dos dados foi um questionário, contendo 11 questões, as quais apresentaram questionamentos que pudessem oferecer elementos para as construções dos dados pertinentes aos objetivos e indagações da pesquisa. Os resultados da pesquisa demonstram que a formação continuada do PNAIC foi a única formação continuada crítica-reflexiva oferecida pela Secretaria Municipal de Educação nos últimos 15 anos. Segundo os argumentos das professoras, expressos durante as respostas do questionário, deixaram evidente que aprovaram a formação continuada proposta no PNAIC e que acreditam ser importante criar uma política de formação que contemple a prática de oferecer formações contextualizadas, capazes de proporcionar reflexões e ressignificações da práxis pedagógica nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verde-MT. Na pesquisa evidencia-se que a formação continuada é uma das grandiosas ações da educação atual, a qual requer estudos, pesquisas, investimentos e dedicação. Por isso, considera-se a necessidade de a Secretaria de Educação Municipal conhecer as possibilidades e limites da formação no seu contexto educacional, para então repensar suas práticas e caminhar em busca de uma educação de qualidade.

**Palavras Chave:** Ensino, práxis pedagógica, aprendizagem, formação continuada.

BORGES, Simoni Pereira. Continuing Education in the PNAIC: possibilities and limits to the pedagogical praxis for teachers in the literacy rooms of the Municipal Network of Teaching of Green Field (100 f). Dissertation (Master in Teaching) - Federal Institute of Mato Grosso / University of Cuiabá. Advisor Prof. Dr. Edione Teixeira de Carvalho. Cuiabá, 2019.

### **ABSTRACT**

The main objective of this research is to understand the possibilities and limits of the continuous formation of teachers from the National Program of Literacy in the Right Age (PNAIC). This program was created in 2012 with the aim of offering continuing education to literacy teachers, with the aim of teaching all children in public education to 8 years of age. In order to carry out the studies and to base the dissertation, a dialogue with authors such as Nóvoa (1991) (1995) (2002); Freire (1992) (2001); Alarcão (1991) (1996) (1998); Feldemann (2009); Moreira (2005); Gatti (1997); Perrenoud (2002); Schon (1992); among others. For the methodology, the qualitative methodological approach of interpretative aim was adopted, trying to understand how the training is worked and what the possibilities and limits that it offers to the literacy teachers in their pedagogical praxis. The research was carried out with 15 subjects, literacy teachers participating in the PNAIC 2017. The instrument used to produce the data was a questionnaire, containing 11 questions, which presented questions that could provide elements for the construction of the data pertinent to the objectives and inquiries of the search. The results of the research demonstrate that the continued formation of the PNAIC was the only continuous critical reflection offered by the Municipal Education Department in the last 15 years. According to the teachers' arguments, expressed during the answers to the questionnaire, they made it clear that they approved of the continuing training proposed in the PNAIC and believe that it is important to create a training policy that contemplates the practice of offering contextualized formations capable of providing reflections and resignification of praxis in the literacy rooms of the Campo Verde-MT municipal school system.

**Keywords:** Teaching, pedagogical praxis, learning, continuing education.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização  
CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação  
UNIC - Universidade de Cuiabá  
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do Município de Campo Verde no Estado de Mato Grosso.. 61

Figura 2 – Quadro comum – mapa conceitual.....

75

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de escolaridade dos Professores participantes do PNAIC 2013 a 2017.....	70
Gráfico 2 - Turma em que os professores atuavam durante a pesquisa .....	72
Gráfico 3 - Tempo de experiência na alfabetização. ....	73
Gráfico 4 - Tempo de participação no PNAIC .....	75
Gráfico 5 - Argumentos do porquê estar fazendo a formação do PNAIC.....	75

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quadro de formações de professores alfabetizadores oferecidos em parceria com o Governo Federal nos anos de 1999 a 2017 .....	40
QUADRO 2 - Dados do IDEB de Campo Verde – 2005 a 2017 .....	44
QUADRO 3 - Dados de resultados da Prova ANA, por áreas e níveis de aprendizagens anos 2013 e 2017 .....	46
QUADRO 4 - Mapa do percurso da pesquisa .....	57
QUADRO 5 - Escolas participantes da pesquisa.....	63

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. FUNDAMENTOS E DISCUSSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	18
1.1 Formação Continuada de Professores .....	18
1.2 Refletindo Sobre os Conceitos da Formação Continuada de Professores.....	19
1.3 A Formação Continuada na Escola.....	22
1.4 O papel do Formador no Processo de Formação Continuada: Formadores ou informadores?.....	28
1.5 Formação Continuada: uma perspectiva de aprendizagem inacabada e em constante transformações. ....	33
1.6 A práxis pedagógica e a formação continuada.....	36
2. A POLÍTICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA E O PNAIC.....	41
2.1 A Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde-MT e a Política de Formação Continuada .....	41
2.2 Apresentação dos dados das avaliações externas da alfabetização no Município de Campo Verde-MT, para análise dos resultados da avaliação, frente a formação do PNAIC44	
2.3 PNAIC (Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa) - Uma Proposta de formação continuada a partir do olhar do Ministério da Educação.....	48
3. O PERCURSO METODOLÓGICO QUE FUNDAMENTA A PESQUISA .....	57
3.1 Marco conceitual metodológico.....	58
3.2 Contexto da pesquisa .....	61
3.3 Os sujeitos da pesquisa: apresentação e análise.....	64
3.4 O instrumento utilizado para a coleta e construção dos dados .....	67
4 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS .....	70
4.1 Análise quantitativa .....	70
4.2 Análise qualitativa .....	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES: .....	97
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	99

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada no mestrado acadêmico em ensino, proposto pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino - PPGEn da Universidade de Cuiabá e do Instituto Federal de Mato Grosso. Pesquisa esta que se propõe a levantar dados e discutir a formação continuada e a práxis pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Campo Verde - MT.

Durante todo o estudo que foi realizado, é cada dia mais compreensível que a temática é de extrema relevância para o campo da pesquisa, pois, a partir das análises sobre a alfabetização no contexto do país, dos estados e dos municípios, percebe-se que há inúmeros conflitos na práxis pedagógica dos professores alfabetizadores, destacando principalmente o distanciamento de práticas eficientes da formação continuada dos professores, principalmente no processo de alfabetização, o qual requer dedicação e conhecimento para trabalhar essa etapa da escolaridade.

Essa afirmação foi reconhecida antes da pesquisa e serviu de referência para inspirar a pesquisadora na escolha do tema, pois como professora alfabetizadora há 17 anos na rede de ensino de Campo Verde-MT e formadora do PNAIC, durante os anos de 2014 a 2017, foi possível reconhecer que a temática é de extrema relevância para o cenário da rede municipal de ensino de Campo Verde-MT.

Considerando esses aspectos, este estudo científico está sendo realizado na rede municipal de educação de Campo Verde-MT, envolvendo 07 escolas municipais e 15 professores alfabetizadores, correspondendo a 26,7% dos professores alfabetizadores da rede participante da formação, os quais somam um total de 56 professores alfabetizadores, que integram a formação do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (dados da SMEC-2017).

O objetivo geral desta pesquisa visa compreender as possibilidades e limites da formação continuada a partir do ponto de vista dos professores que participaram do PNAIC. Para dar conta desse grande desafio, propõe-se como objetivos específicos:

- ✓ Relacionar as possibilidades e limites da formação continuada com o fortalecimento da prática dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem, realizado em sala com os alunos;



- ✓ Discutir a importância da formação continuada para o fortalecimento da prática profissional do professor.
- ✓ Refletir sobre as políticas de formação continuada estabelecidas no município de Campo Verde-MT;
- ✓ Apresentar o objetivo e diretrizes da formação continuada no PNAIC;

A proposta de pesquisar sobre a formação, a partir da política proposta no PNAIC, foi uma escolha baseada no cenário local, visto que atualmente este é o único programa de formação continuada efetivamente vigente na rede municipal de ensino do Município e que, a partir dele, é possível conhecer os avanços e desafios enfrentados na formação dos professores alfabetizadores. Dessa forma, foi a partir daí que a problemática foi levantada, considerando a seguinte questão: há contribuições da formação continuada proposta para a práxis pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Campo Verde-MT?

Visando assegurar uma estruturação coesa do trabalho, este foi organizado considerando os elementos essenciais para sua fundamentação, sua metodologia, análises e construção dos dados, assim como uma conclusão contundente, a qual sirva de referência para a rede e seus agentes.

Dessa forma, essa dissertação foi dividida em quatro momentos distintos: o primeiro momento destaca-se pela descrição de fundamentos teóricos; o segundo apresenta como a secretaria constrói sua relação e a reconhece com o PNAIC; o terceiro apresenta a estruturação da metodologia, construção, organização e contextualização dos dados coletados e o quarto sintetiza e considera toda a elaboração realizada durante o processo de estudos e pesquisas que fundamentam essa dissertação.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi um questionário contendo questões abertas e fechadas, os quais propuseram questionamentos que pudessem oferecer elementos para as construções dos dados pertinentes aos objetivos e indagações da pesquisa. Este questionário foi aplicado a 15 professoras participantes da formação. O critério de inclusão dos professores no estudo científico foi fazer parte da rede municipal de ensino e estar devidamente matriculado no curso de formação do PNAIC no ano de 2017, sendo que a amostra deste trabalho corresponde aos 15 professores que manifestaram primeiramente interesse em participar da pesquisa.

Os resultados do estudo, após análise criteriosa das temáticas, evidenciaram que todos os professores da rede municipal de ensino de Campo Verde-MT, participantes da pesquisa,

são graduados em pedagogia e apenas duas ainda não tem pós-graduação (latu sensu) concluída. Ao serem questionadas sobre a formação continuada, 100% (15 professoras) afirmaram reconhecer a formação como elemento importante na sua vida profissional. Dessa forma, esse estudo oferecerá aos professores e gestores da rede de Campo Verde-MT reflexões importantes na legitimação e definição de políticas públicas, acerca da formação continuada na rede de ensino.

## **1. FUNDAMENTOS E DISCUSSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

O universo de amparo teórico aqui descrito permite reconhecer diferentes estratégias que complementam a construção do cotidiano da Formação Continuada dos Professores, e olhar a realidade - campo de estudo – como espaço e tempo de fortalecimento das práticas que já existem e de seu aperfeiçoamento, nos estágios vivenciais, profissionais, pessoais e sociais.

Com base nos estudos sobre o tema, busca-se dialogar com os autores Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2002, 2009); Freire (1996, 1992, 2001); Alarcão (1991, 1996, 1998); Feldemann (2009); Moreira (2005); Gatti (1997); Perrenoud (1998, 2000, 2002); Schon (1992) entre outros, concebendo a dinâmica de estudo e o aperfeiçoamento do que foi proposto investigar, sob outros olhares.

Neste sentido, neste capítulo propõe-se discutir a Formação Continuada na perspectiva de compreender esse processo e reconhecer sua importância na criação de estratégias que contribuam com a práxis pedagógica e os efeitos positivos que esta proporciona no processo ensino-aprendizagem.

### **1.1 Formação Continuada de Professores**

Para iniciar esta dissertação busca-se compreender os conceitos acerca da temática abordada, levantando os estudos e propostas elaboradas em pesquisas anteriores. Sabe-se que a formação continuada de professores ao longo dos últimos anos tem procurado fundamentar os saberes necessários para constituição de um profissional autônomo, capaz de investir em sua profissão, encarando-a como algo relevante na melhoria da qualidade de sua práxis pedagógica. Desta forma, é impossível discutir a temática sem considerar as ideias de Nóvoa (2002), quando afirma que:

Existe uma necessidade de investir na formação enquanto espaço de trocas de experiências, de estudos contínuos, de produção de saberes, considerando assim a formação como uma criação de redes de formação e auto formação assistida e participada (NÓVOA, 2002, p. 39).

Analisando essas ideias, percebe-se quão importante é compreender o processo de formação continuada, identificar aspectos sobre sua relevância e sobre os efeitos da prática docente. É preciso compreender esse percurso como importante e necessário para a educação brasileira. Com o intuito de fomentar esse propósito e discutir as questões aqui aportadas,

vários pesquisadores vão buscar na base legal as justificativas para sua realização efetiva e, mesmo cientes de que a maioria das instituições já trabalham a partir dos pressupostos legais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN 9394/96), contratando professores com, no mínimo, graduação nas áreas de atuação, ainda identificam a ausência dessas garantias no contexto de várias escolas brasileiras, em que se permite a falta de investimentos na formação continuada e o amadorismo pedagógico. Com isto, o foco inicial descrito nesta pesquisa é compreender e definir os conceitos da formação continuada em sala de aula e os seus vários marcos teóricos, enquanto ação que ocorre em concomitância com outros fazeres pedagógicos.

Na busca desses marcos, encontra-se, entre outros teóricos, Freire (2001), que em uma de suas falas marcantes sobre educação, cita: “só posso dar aquilo que tenho, só posso ensinar aquilo que sei” (FREIRE, 2001, p.58), demonstrando que o professor, quanto mais conhecedor, quanto mais preparado para mediar o conhecimento, melhores resultados propiciará, a partir dos saberes produzidos pelos alunos. E ainda em detrimento de reconhecer a educação e a formação continuada, essa ideia expressada por Paulo Freire permite compreender que é preciso estudar sempre, refletindo continuamente sobre os fazeres pedagógicos e sobre as condições pelas quais vivencia, enquanto agente e sujeito do processo de formação de outros sujeitos.

Neste sentido, quando se pensa em sujeitos críticos, autônomos, capazes de dar conta de sua práxis, encontram-se profissionais estudiosos, reflexivos, perceptivos, em constante busca de formação. Por isso, pensar a formação do professor é algo que deve ser encarado pelo profissional e pelas políticas institucionais como algo necessário e importantíssimo, para a transformação das formas de ser e estar na profissão e, com ela, possibilitar que os outros estejam e participem efetivamente do processo transformador desta.

Diante do reconhecimento da necessidade de efetivar a formação continuada de professores nas políticas públicas e nas instituições de ensino, a seguir propõe-se reconhecer e refletir sobre alguns conceitos importantes para esse processo.

## **1.2 Refletindo Sobre os Conceitos da Formação Continuada de Professores**

O trabalho de compreensão e definição deste estudo científico exige uma busca intensa e inúmeras reflexões, as quais pretendem deixar compreensível as ideias acerca do tema. Para tal, inicialmente recorre-se ao dicionário Aurélio para buscar o conceito etimológico da

palavra “formação”, que está definida como: “ato, efeito ou modo de formar, dar forma a algo” (FERREIRA, 2001, p. 355).

A partir da definição mais comum, faz-se necessário deixar claro que a formação descrita neste estudo científico não se limita a compreender e discutir essa perspectiva de formação. A ideia de formação continuada proposta aqui converge em formação em serviço e formação de sujeitos aprendentes. Pensando assim, formação como elemento que visa contribuir na construção e no desenvolvimento humano, o qual vai além de “colocar em forma”, contemplando, assim, todo um processo amplo e de desenvolvimento humano, considerando de forma abrangente todos os aspectos importantes da constituição do ser humano: aspectos biológicos, físicos, emocionais, afetivos. Estes aspectos são construídos ao longo da vida, conforme é destacado nas ideias de Garcia (1999), ao discutir que o ser humano vive sua vida e se forma a partir das suas transformações orgânicas, emocionais, biológicas e sociais, ocorridas naturalmente durante sua existência, e isso está condicionado à interação desse sujeito com o seu meio de vida e no trabalho. Por isso, as ações naturais, por si só, não formam a pessoa. Estas pessoas exigem de si mesmas buscas que as satisfaçam e as transformem em seres melhores, enquanto pessoa, ser social, profissional e agente político.

A partir das evidências de construção e desenvolvimento humano apresentadas e de todas as justificativas para investir-se em formação continuada, percebe-se que esta contribui para a formação do sujeito professor, de forma que ele seja capaz de aprender com sua própria prática e se refazer a cada necessidade.

Alguns autores discutem a temática da formação pessoal, integrando o conceito de desenvolvimento pessoal, conforme determina García (1999, p. 19), quando descreve “o processo de desenvolvimento pessoal como o processo que o ser humano percorre na procura de sua identidade plena”. Sabe-se que essa identidade e valores de plenitude, de construção, de liberdade, de conquistas estão ligados a outros fatores que também são construídos socialmente. Por isso, pensar hoje em um profissional pleno, em desenvolvimento humano e profissional, é considerar os conceitos e normas postas socialmente. E, a cada dia que passa, a sociedade tem exigido e lançado padrões conceituais e atitudinais, tanto na vida pessoal quanto na profissão, as quais demandam de os seres humanos aceitarem ou refutarem esses padrões. Sabe-se que esse processo não é assim tão fácil, pois não é possível limitar-se a compreender a formação, conforme destaca anteriormente o autor Garcia (1999).

Dessa forma, essa ideia é válida para conceituar a formação na perspectiva do desenvolvimento pessoal, a qual é uma das vertentes da discussão. No entanto, não é possível submeter-se a apenas esse tido de pensamento, pois para discutir formação humana é preciso

considerar que essa formação precisa ser pensada, organizada e promovida pelas organizações, de forma a contemplar as necessidades pessoais e profissionais de forma contextualizada, considerando as demandas e necessidades emergentes nos processos educacionais e/ou sociais.

Muitas instituições sociais têm se dedicado a realizar este trabalho, contudo uma das organizações mais significativas neste processo são as escolas e as universidades. Ao reportar-se à formação na perspectiva de responsabilidade da escola, adentra-se à temática proposta na pesquisa, a qual propõe discutir a formação continuada dos professores na perspectiva de construção coletiva, institucional, contínua e de responsabilidade relacional (professor e instituição).

A universidade precisa ser melhor envolvida neste processo de formação continuada, pois hoje ela está muito centrada em promover a formação inicial. No entanto, seu papel é atuar na formação dos sujeitos.

Para melhor fundamentar esse conceito que adentra a discussão da pesquisa, serão assumidas de forma insistente as ideias de Nóvoa (2002), que descreve a formação continuada como uma parte integrante do fazer pedagógico do professor, sendo essa apresentada como parte do processo e da relação de ensinar e aprender. Todo o entendimento descrito e defendido pela pesquisadora fortalece a compreensão do processo de formação continuada, a ponto de negar a explicação lexical preconizada no dicionário Aurélio, como o ato, o efeito ou o modo de formar, de construir, de criar e que esta formação corresponde ao ato ou efeito de dar forma, modelar. Para Nóvoa (2002), a formação é contínua, não se limitando a períodos estanques.

Diante dessa compreensão e fundamentados em pesquisadores renomados, assume-se a formação como algo amplo, de construção humana, como espaço legítimo de aprendizagem, capaz de preconizar a formação profissional, assegurando a criação de espaços para a construção de um profissional com autonomia, atuando numa instituição política de valores éticos, sociais e morais. Bem define Nóvoa (2002), ao descrever: “falar de formação contínua de professores é falar de criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 2002, p.39).

Engajados nestas ideias é que este estudo científico apresenta os aspectos conceituais da formação, visando assim a reelaboração do paradigma da formação continuada. E visionando dinamizar ainda mais o processo e torná-lo presente na vida do professor, a seguir

propõe-se apresentar alguns elementos de reflexão acerca da formação continuada na escola, entendendo que esta deverá ser um local legítimo da formação continuada.

### 1.3 A Formação Continuada na Escola

Neste momento, é necessário discutir a formação na perspectiva de reconhecer o seu impacto na sala de aula, e de olhar a formação continuada em serviço. Destaca-se que formação em serviço, aqui tratada, é aquela que nasce na escola, a partir das necessidades e vivências dos professores e alunos, imbuídas das práticas educativas, das relações pessoais e profissionais e de todas as experiências e práticas escolares. Para melhor definir esse conceito, coaduna-se com as ideias de Nóvoa (2002), quando descreve:

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos problemas a resolver, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-ação organizacional (NÓVOA, 2002, p. 41).

A partir da citação de Nóvoa (2002), fica evidente que a escola é o espaço mais importante de formação continuada, tanto para professores quanto para alunos.

Diante da temática, surgem discussões sobre o prático-teórico na formação continuada e encontram-se professores que têm como objetivo exclusivo a formação de seus alunos, desconsiderando toda a necessidade de formação de si próprios, pelo entendimento que têm da relação docência/conteúdos de aprendizagem como aspecto mais importante do currículo escolar, fragilizando, assim, sua auto formação.

Dessa forma, a partir dos apontamentos, surge a indagação: A Formação Continuada, como espaço pedagógico, atende às necessidades e anseios dos professores, bem como às suas demandas e objetivos?

Levando-se em consideração a situação e o momento contraditório que se encontra a educação, no tocante à desvalorização profissional e social de seus trabalhadores, entende-se que esse contexto reflete diretamente na sua formação. Diante dessas discussões, tem-se realizado vários Programas de Formação Continuada de Professores, visando uma aprendizagem coletiva que os leva a desafios e reais situações.

Além de visar atender aos aspectos da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDBEN (9394/96), a Formação Continuada de Professores, visa atender muitas vezes a decisões políticas do próprio município. Em meio a essa diversidade de visões, é possível

deparar-se com programas que se resumem em cursos de especializações e atualizações estruturados a priori, sem que os formadores e organizadores saibam que grupo de profissional serão formados e, muitas vezes, sem o levantamento das necessidades e desejos dos envolvidos, no caso, os professores.

Essas propostas ou políticas têm apresentado constantes fragilidades nas formações, tanto a inicial quanto a continuada. Dessa forma, a maioria dos profissionais “formados” constituem-se em profissionais frágeis, sem uma visão do que realmente é o fazer pedagógico e a atuação do professor.

Ao pensar uma formação coerente e eficiente, é preciso considerar a participação dos seus atores efetivos, criando mecanismos de participação em que os professores dialoguem com seus pares e levantem as necessidades, os anseios, os desafios e as propostas que contemplem esses elementos, em seus conteúdos de estudos e discussões cotidianas. Sem pensar a formação nesta dinâmica ou perspectiva, as formações continuarão a existir sem o êxito da práxis pedagógica e, conseqüentemente, serão encaradas pelos professores como protocolos burocráticos de políticas públicas ineficientes, conforme descreve Caldeira (1993, p. 22): “a maior parte dos conhecimentos que os professores „recebem“ nos cursos são definidos de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles”

Fica evidente que as formações precisam ser planejadas, desenvolvidas e acompanhadas de forma a integrarem os professores amplamente. Isto é, os professores precisam ser considerados, convidados a conhecerem, opinarem e atuarem na elaboração das propostas dos cursos de formação, oportunizando a eles a inclusão de suas reais necessidades nas propostas elaboradas, visando, assim, fortalecer a práxis pedagógica.

De acordo com Candau (1983) e Modesto (2002, p. 31), “Os cursos de Formação Continuada de Professores devem reconhecer a necessidade de um profissional que se envolva com o cotidiano da escola e que possa intervir na construção e reconstrução dos processos que se desenvolvem nas instituições escolares”.

A atuação do professor nas discussões acerca das propostas de formação continuada na escola o tornará um profissional mais preparado, mais atuante, capaz de compreender o processo de forma ampla, global e eficiente, além de potencializar esse profissional no exercício autônomo da profissão, transformando-o, além de profissional competente, em um cidadão mais coerente com sua prática. Isso reforça as ideias de teóricos renomados, tais como Nóvoa (2002) e Freire (2001), entre outros, os quais sempre discutiram a importância do fortalecimento do professor e da escola.



O autor e pesquisador educacional Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, destacou ideias acerca do fortalecimento da escola, da promoção de práticas conscientes, coesas e significativas por parte dos educadores, contemplando e promovendo a consciência política e cidadã de seus integrantes, no fortalecimento do diálogo e na construção de uma escola e de uma comunidade articulada e forte. Candau (1983) e Modesto (2002) também defendem essa ideia, conforme já foi exposto acima. Dessa forma, a formação precisa ser discutida no âmbito dos profissionais e das políticas públicas, contemplando a consciência profissional e a consciência cidadã, conforme alerta Nóvoa (2002, p. 59):

Não podemos nos limitar a entender a Formação Continuada de Professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de reconstrução de uma identidade pessoal e profissional.

A maneira como são elaboradas as propostas dos cursos de Formação Continuada de Professores, desconsidera e exclui a participação ativa do docente, que é sujeito dessa pesquisa, gerando cursos “mal planejados” e instituídos de forma autoritária, os quais têm sido alvo de muitas críticas pelos professores, principalmente pela ausência de conexão entre teoria e prática.

Segundo Apple (1982, p. 42), esses fatores caracterizam os cursos de Formação Continuada de Professores como um modelo tecnicista, que adota uma perspectiva de “fora para dentro”. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico que tem a tarefa de implementar descobertas feitas por outros. No entanto, prossegue Apple (1982, p. 45), “os professores são profissionais capazes de julgar e entender suas próprias ações”. Sendo assim, é preciso dar voz ao professor, ou seja, é necessário possibilitar a ele “libertar-se da autoridade do discurso dos outros” (VASCONCELOS, 1997, p 17).

Considerando as pontuações dos autores acima, é possível problematizar a questão da formação continuada de professores da rede pública, levando-se em conta que é preciso repensar as propostas de formação oferecidas aos professores, pois eles são sujeitos autônomos, capazes de criar e interagir na relação com sua práxis e, por isso, precisam de momentos que visam propor reflexões sobre suas ações, momentos de discussões e estudos que contemplam o contexto da escola e dos sujeitos que nela estão. Pode-se, assim, enriquecer as vivências e práticas que existem na escola, além de validar e potencializar os professores a olharem para sua realidade, suas necessidades e projetarem seu fazer, realizando planejamentos de aula que contemplem seus alunos e suas aprendizagens.

Pensar e atuar nesta perspectiva de formação continuada de professores requer considerar os sujeitos da educação (professores, pais, alunos), pois, quando a formação é significativa e considera o contexto dos envolvidos, a possibilidade de acertos é muito maior. De acordo com Nóvoa (1992, p. 27), nesses cursos, “(...) importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional”.

Considerando os aspectos reais e necessários para o aperfeiçoamento da prática pedagógica em sala de aula, programas de formação com essa roupagem, conforme cita Nóvoa (1992), seja ele na esfera municipal, estadual ou federal, permitem ao professor tornar-se um agente de resistência às formações de gaveta, tecnicistas, as quais não propiciam verdadeiro aperfeiçoamento aos profissionais. Quando isso não acontece, os cursos de formação continuada não proporcionam resultados à educação e, por isso, acabam levando a formação às descrenças.

Na visão de Ramos (2001, p.23),

Enquanto persistirem a visão de professores como mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como “adequação”, na qual mais do que formação busque-se “conformação”.

A crença na impossibilidade de participar efetivamente de um processo de formação continuada acaba quase sempre por gerar conflitos e tensões entre educadores e órgãos públicos ou particulares. Neste contexto, ainda é possível encontrar instituições educacionais que não contemplam uma visão mais elaborada de formação continuada. Dessa forma, não priorizam esta enquanto ação importante no contexto de suas práticas, promovem apenas discussões centradas em como ensinar, apoiando-se em metodologias prontas a serem reproduzidas pelos professores.

Esse modelo privilegia o que se chama de “racionalidade técnica”<sup>1</sup>. Autores como Nóvoa (1991) e Schon (1992), dentre outros, sugerem o modelo de racionalidade prática, que reconhece a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano, sendo o professor o sujeito de seu próprio desenvolvimento, processo que a reflexão sobre a

---

<sup>1</sup>A racionalidade técnica é uma forma de pensar e agir sobre os sujeitos no mundo, relacionada à gestão dos meios de produção e consumo presentes no capitalismo, de forma a sempre ampliar a eficiência, com o menor ônus possível, tanto na utilização de recursos, quanto na obtenção de lucro.

experiência prática é de fundamental importância, principalmente quando contemplada nas discussões de estudos de formação continuada.

Na visão desses autores, uma reflexão crítica sobre a prática possibilita a integração de conhecimentos teóricos e práticos, permitindo a superação de compreensões de relações lineares e mecânicas entre a teoria e prática, a avaliar as próprias ações, bem como aperfeiçoar seus conhecimentos de modo geral.

Vários fatores decorrentes de um planejamento mal elaborado acabam desviando o foco central desses cursos, que, segundo estudiosos como Krasilchik (1988), Kramer (1989), Nóvoa (1992) e Gatti (1997), deveriam gerar ações com o objetivo de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional dos professores e especialistas em educação, o que favoreceria o trabalho, a reflexão solidária e a aprendizagem, valorizando experiências desenvolvidas, assim como, aprimorando as metodologias e o uso das ferramentas disponíveis nas escolas.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 32) propõe que “A escola não seja somente um lugar onde os professores aplicam seus conhecimentos, mas também um centro permanente de formação, onde eles possam experimentar, inovar e ensaiar novas formas de trabalho pedagógico”. Partindo desse raciocínio e em um processo reflexivo, a formação continuada deve possibilitar uma análise da prática, num movimento constante entre a teoria e a prática, não de forma isolada e abstrata, mas a partir das situações do dia a dia, decorrentes do ambiente escolar.

Observa-se que, ainda, muitos cursos ocorrem na contramão dos profissionais comprometidos, que podem, com toda clareza e maturidade, possibilitar uma formação continuada progressista e libertadora, em que o compromisso é alicerçado no objetivo de um ensino ideal, que valorize professores como sujeitos reflexivos, capazes de incrementar e melhorar suas práticas pedagógicas. Porém existe uma gama muito grande de profissionais que fazem críticas, de forma contundentes, pela maneira como são planejados e executados esses cursos nas escolas.

Nunes (2000), olhando para os apontamentos realizados pelo MEC (1999, p.43-44) destaca alguns fatores (concepções e/ ou críticas), que acabam identificando as principais características “negativas” de tais cursos, reforçando a ideia de que, em razão da necessidade, o sistema educacional tornou-se alvo de aproveitadores de momento. São eles:

- Cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando as experiências e os conhecimentos já acumulados;

- Não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;
- É tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação – coordenadores, diretores assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;
- Não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
- Destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;
- Não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- Organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;
- Realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação permanente;
- É assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- Utiliza dispositivos de motivação “externa” – pontuação e progressão na carreira, certificados – que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no lugar” do compromisso pessoal e institucional.

Nessa perspectiva, fazendo uma análise desses apontamentos citados, pode-se observar que dificilmente os professores conseguem dar sequência a um desenvolvimento profissional permanente. O que acontece é uma formação descontínua e desvinculada da prática dos educadores, em que prevalece a concepção sustentada em atividades múltiplas.

Nessa ótica, pode-se questionar: “Se sabemos apontar os erros, porque não solucionar os problemas?”. Contudo, a solução dos problemas envolveria uma força tarefa de todos os segmentos envolvidos na educação, começando pelos professores, os quais precisam se libertar de algumas concepções e conceitos equivocados. Precisaria envolver as políticas públicas, que, às vezes, atuam de forma irresponsável, preocupando-se apenas em oferecer ações, sem acompanhar e avaliar a sua assertividade. Também incluir o setor econômico e financeiro, que cobra da educação apenas dados e índices, para citar problemas. Implicaria em uma múltipla ação intersetorial e o compromisso de todos os entes envolvidos, diretamente e indiretamente, no processo.

Diante de toda a expressão citada sobre a formação continuada e sua importância para desenvolver a aprendizagem de professores e crianças brasileiras, e citando os vários desafios que esta enfrenta, vale lembrar que é necessário investir continuamente nesta ação. No entanto, relembra-se que este estudo defende uma formação continuada fomentada e realizada no contexto da escola, a partir de discussões sobre a sua realidade. E isso implicaria fomentar, pensar, ajudar a planejar, executar e avaliar a formação continuada dos professores na escola.

Dessa forma, mesmo esta pesquisa não tendo como foco principal discutir a postura dos formadores, este assunto permeia o processo de formação continuada, considerando que a formação aqui citada perpassa pela mão de formadores, tal como acontece no PNAIC, objeto de estudo desta pesquisa. Dessa forma, considera-se interessante pontuar algumas reflexões acerca desse sujeito – o formador. E para isso, a seguir, propõe-se apresentar alguns elementos de reflexão e estudos sobre a atuação dos formadores nos momentos de formação continuada propostos no contexto das escolas.

#### **1.4 O papel do Formador no Processo de Formação Continuada: Formadores ou informadores?**

Além de reconhecer a importância da formação para o desenvolvimento da educação, é preciso pensar que esta ação não é tarefa fácil, e que possa ser realizada por qualquer profissional, sem o reconhecimento de metodologias específicas ou preparação com autonomia e gestão das relações pertinentes ao processo, tais como: fundamentos e práticas pedagógicas coerentes; capacidade de articular ideias e saberes; credibilidade na ação; capacidade de ouvir, observar, avaliar. Tal como afirma a Professora Guestaldi, consultora do Instituto Avisa:

O formador precisa ser alguém com disponibilidade para aprender, para acolher os seus não saberes, os desafios que chegam, os apontamentos que parceiros lhe fazem, as inquietações, os resultados das propostas. O principal meio para dar conta de tudo isso é a reflexão. Ela potencializa as condições prévias e amplia a possibilidade de aprendizado. Quando se coloca na posição de pensar, refletir com os pares, o formador percebe que aprende muito e também produz mudanças. Essa é a função principal de um formador: produzir mudança (GUESTALDI, 2012, p. 06).

Analisando e discutindo essa situação, detecta-se que é preciso refletir sobre as indagações, quem forma os educadores e como se dá sua formação? Partindo do papel do formador e a grande responsabilidade que ele carrega, é possível perceber que ainda é preciso

muitos avanços na formação dos formadores, pois, como bem explicita a citação acima, ser formador não é um mistério, não há segredos, porém exige que esses professores reflitam com muita intensidade sobre os fazeres. Como bem se presencia na sociedade da aprendizagem: poucos trabalhos destacam o fazer e o preparo de professores formadores. Estudos realizados por Vaillant (2002, p. 17) destacam que “poucos trabalhos de pesquisa exploram a temática dos formadores; com isso evidencia a falta de políticas educacionais sobre a formação de formadores”.

As políticas e as reformas educativas modernas buscam um docente “ideal”, regado de ideologias e qualidades que na realidade não existem. Segundo a autora supracitada, ainda que na formulação de políticas educacionais se evoque o docente ideal, em sua aplicação não se adotam as medidas necessárias para criá-lo, pois a mudança educativa continua sendo percebida como um esforço rápido e curto e não como um processo a longo prazo capaz de pensar e garantir ações eficientes no processo de desenvolvimento de competência e habilidades necessárias para tornar-se um profissional preparado, coerente com seus fazeres, capaz de planejar ações e visualizar práticas efetivas em prol de uma educação verdadeira e eficiente.

Na falta de políticas eficazes, não há regulamentação que atenda a demanda existente e, segundo Prada (2003, p. 63),

Muitos dos docentes universitários dos cursos de formação de professores são psicólogos, filósofos, sociólogos, linguistas, engenheiros, matemáticos, dentre outros profissionais, que não foram preparados para ser professor e muito menos “professor de professor.

Diante da afirmação acima, destaca-se que o objetivo aqui não é desqualificar nenhum desses profissionais, tampouco suas capacidades de promover ações de destaque nos seus fazeres fora e dentro da formação continuada. Contudo, pensa-se que este momento é oportuno para refletir sobre as políticas de formação continuada, focando especialmente na ausência de ações que promovam o olhar para a formação de professores, articulando políticas dentro das próprias agências formadoras, dentre elas, em especial, as universidades, as quais enfatizam a formação de formadores, no entanto, sem potencializar esse processo de forma a articular teoria e prática.

Ser formador de professor exige muito esforço e competência, conforme já foi destacado anteriormente. Diante dos apontamentos de alguns autores, somente o fato de o

professor ser graduado em áreas como filosofia, pedagogia, sociologia, entre outros, não garante que seja capaz de produzir competências para formar o professor.

Nesta perspectiva, Prada (2003, p. 59) defende que

Esses profissionais podem ser excelentes produtores de conhecimento em suas áreas específicas, renomados filósofos, sociólogos, enfim, o que não significa que sejam excelentes professores (e mesmo professor de professor), conhecedores da complexidade da complexidade da educação.

Analisando a concepção da autora, pode-se afirmar que, infelizmente, muitos desses formadores apenas reproduzem informações adquiridas através da leitura e atualizações de conhecimento. Quando se trata da experiência vivida em sala de aula, percebe-se claramente a deficiência da prática e no trato com os alunos/docentes, pela falta do contato diário com esses profissionais - seja durante os intervalos, na troca de informações e ideias, ou mesmo nas reuniões pedagógicas - e por conta de sua pouca experiência como educador. O resultado são cursos vazios e distantes da realidade dos professores, que passam a discutir situações utópicas, irrelevantes e desinteressantes.

Os formadores devem propiciar aos professores a oportunidade de se tornar um investigador de sua prática, intervindo positivamente na sua capacidade de aprender, desenvolvendo formações com o objetivo de modificar técnicas e métodos, propondo reflexões, estudos e discussões que envolvam a relação teoria/prática, isto é, estudar fundamentos e teorias que visam articular com as práticas.

Acredita-se que, quanto mais as formações e estudos conseguirem relacionar os fundamentos com as práticas mais significativas, essas serão úteis e pertinentes, tanto para os formadores quanto para os professores.

Compreendendo esse processo, deve-se possibilitar aos professores amplos momentos de reflexões epistemológicas, em que eles poderão repensar suas práticas e se convencerem da necessidade de romper com as concepções tradicionalistas de conhecimento e aprendizagem, que tratam o saber como algo pronto, a ser reproduzido sem reflexão. Essas concepções ainda estão sendo efetivamente praticadas nas escolas. Requer do professor avanços neste sentido, assumindo a concepção crítica/reflexiva, aportando, assim, para novas formas de pensar e agir, principalmente no contexto da sala de aula.

Colaborar com a ressignificação das práticas e assumir posturas mais ousadas e inovadoras é algo necessário aos professores, frente ao cenário atual da educação e da formação continuada. Afinal, não basta escolher e aplicar estratégias pedagógicas de ensino, é

necessário estar preparado para intervir nos diversos segmentos das relações humanas, pesquisar e propor soluções para as dificuldades detectadas ao longo do fazer pedagógico e das vivências dos professores e alunos, assim como é necessário implementar ações para corrigi-las (Garrido, 2000).

O formador tem um papel importante no processo de desenvolvimento da educação e no fomento de novas práticas pedagógicas, pois a ele cabe a função de discutir e mediar propostas em prol de soluções, promoção de novas práticas, ressignificação de saberes e atos, enfim, é ele o sujeito mediador do processo de formação continuada dos professores. Dessa forma, pode-se afirmar que, para ser um formador de professor, é preciso investir em saberes acadêmicos, pedagógicos, políticos e outros que possibilitam fazer uma leitura da prática, dos conhecimentos derivados da experiência dos professores que participam da formação continuada e do planejamento e reelaboração das ações continuamente. Faz parte de seu currículo, ainda, habilidades, atitudes, hábitos, valores, conhecimentos, metodologias e práticas, além do respeito ao saber e conhecimento dos outros, e não somente a teoria de alguns estudiosos. Conforme descreve Saveli (2001, p.37):

O grande desafio àqueles que se propõem a desenvolver um trabalho na formação docente está em estabelecer um trabalho de intervenção que possa interferir naquilo que os professores pensam e fazem. Isso só é possível se no trabalho de formação de professores for considerado como ponto de partida a própria história de vida desses professores.

A formação de formadores visa essencialmente o desenvolvimento das competências técnicas e transversais dos profissionais, que nelas intervêm a partir de sua realidade, tanto no plano da qualificação inicial como na formação continuada, considerando todos os aspectos que permeiam a forma de pensar e agir dos professores. Historicamente pode-se dizer que essa situação está ligada à realidade socioeconômica e até mesmo política que atravessa o país. Assim, Perrenoud (2000, p. 57) afirma que:

O fracasso escolar, bem como a forma pela qual têm se seguido as políticas educacionais, não é privilégio do Brasil, todavia, com o passar do tempo, as pesquisas não têm um caminho, pelo ao menos a curto prazo, para uma formação continuada de forma eficaz que abranja toda a carreira docente.

A formação continuada de professores é necessária para que os docentes construam uma preparação profissional para ler o mundo, junto com os outros, principalmente com seus alunos. No entanto, é preciso saber como se dá essa formação, pois a compreensão desta implica na relação formativa, professor-alunos, conforme afirma Freire (1996), quando diz



que quem forma, se forma e se re-forma, ao formar quem é formado, isto é, forma-se ao ser formado.

Muitos autores como Nóvoa (1992), Schön (1992), Zeichner (1993) e Popkewitz (1994) consideram que a implementação de mudanças na escola e uma melhor qualidade do ensino passam pela formação de professores, conforme discute-se ao longo dessa dissertação. Com base nesse ponto de vista, seria sugestivo que o planejamento da formação continuada fosse elaborado pela equipe gestora e professores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, podendo assim contemplar as necessidades reais da equipe.

Existe, por parte dos educadores, a percepção e fundamento de que, em diferentes instâncias do saber e da cultura da Formação Continuada de Professores, há como objeto os saberes necessários para a qualificação e valorização dos profissionais. É impossível e inaceitável entender a importância da formação e não a realizar. No entanto, realizá-la com eficiência ainda é um desafio.

Weisz (2001) defende a formação como um trabalho de construção de autonomia, o qual deve ir além de instrumentalizar o professor para melhorar a qualidade do seu trabalho com as crianças e apropriação de discursos demagogos e vazios. Para a autora, durante a formação continuada, é preciso oportunizar que os professores reflitam sobre suas concepções e práticas, assumindo posturas importantes para atuar ativamente nos seus fazeres pedagógicos, encarando a profissão de professor como uma ação complexa, ligada a uma diversidade de relações, as quais exigem de seus interlocutores olhares e pensamento reflexivos, incluindo a prática permanente de refletir sobre sua práxis pedagógica.

Diante de todas essas exigências, às vezes, é necessário indagar o que constitui ser formadora. Há inúmeras e divergentes respostas para essa indagação, contudo os registros de vida e os posicionamentos pessoais e políticos trazem respostas interessantes que ajudam os profissionais professores formadores a diferenciarem o professor do formador.

Para alguns professores, basta saber lidar com as ações práticas e rotinas da sua sala de aula e da sua profissão, já para outros isso se torna mínimo e surge o desejo e a necessidade de atuar no sentido de indagar a sua prática e a do colega, e, acima disso, discutir essa prática no âmbito coletivo. Essas são marcas decisivas de um bom professor formador. Assim, entende-se que o bom formador precisa sentir-se confortável nos espaços de discussão, de formação continuada, de leituras e releituras de teorias e práticas, com capacidade de ouvir o

outro e intervir, quando necessário, pois ser professor formador é adentrar esses meios.

Conforme o caderno de Formadores (PROFA, 2001, p. 16),

[...] a função de formador de professores em exercício está dada e legitimada para diferentes profissionais da educação, o que demanda um processo próprio de formação e o desenvolvimento de uma cultura profissional de formador. Do contrário, será difícil superar as práticas tradicionais de formação em serviço, que reproduzem, por sua vez, o modelo tradicional de formação inicial.

“É preciso que a comunidade educacional tome de fato essa questão como objeto de reflexão, pois uma ação estratégica para assegurar qualidade na educação escolar, como é a formação de educadores, não pode estar condicionada à atuação de profissionais que não estejam recebendo qualificação específica e adequada às novas funções que vão assumindo. A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal. Para assegurar esse direito dos alunos, os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas. E para assegurar esse direito aos professores, os profissionais responsáveis por sua formação - os formadores - precisam, por sua vez, ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada.

As evidências destacadas na citação acima descrevem, de forma clara, o quão importante e responsável é o papel do formador na articulação de um processo de formação consolidado e a serviço das mudanças de posturas e práticas nos fazeres pedagógicos na sala de aula. Então, quem atua nessa área precisa ter clareza de que o trabalho e as posturas desses profissionais são responsáveis por garantir ou fracassar os processos de formação.

Neste sentido, é preciso assumir a formação continuada como elemento de realização contínua na escola, no qual coletivamente os professores e os professores formadores possam olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar e estudar continuamente. Dessa forma, a fim de tematizar melhor o que se propõe a discutir para fundamentar a formação continuada, a seguir discute-se a formação enquanto perspectiva de aprendizagem contínua.

### **1.5 Formação Continuada: uma perspectiva de aprendizagem inacabada e em constante transformações.**

A educação tem sido elemento de intensa discussão nos últimos tempos. Grandes estudiosos brasileiros e internacionais não cansam de pesquisar e discutir o que acontece com a educação. Os resultados têm demonstrado isso e evidenciado algumas fragilidades, dentre elas está o enfraquecimento da relação ensino e aprendizagem e a fragilidade do docente e da sua formação. Diante dessa situação, Pimenta (1996, p. 32) afirma:

Contrapondo a corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que concorra a superação do fracasso e das desigualdades escolares. Tal fato, me parece, impor a necessidade de repensar a formação de professores.

Por isso, é preciso continuar insistindo, repetidamente, na importância da estruturação de políticas e ações de fortalecimento da educação através de estudos contínuos, considerando que um dos eixos importantes da atualidade realmente seja a formação dos professores, a qual pode fomentar melhorias na educação, principalmente na relação ensino-aprendizagem e no fortalecimento da prática docente em sala de aula.

Isso não significa ignorar outros fatores relevantes e que interferem na educação, tais como: fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e estruturais. Estes, de um modo ou de outro, sobrecarregam e desqualificam a educação, e, muitas vezes, também estão ligados ao processo que emperra a própria formação continuada do professor. Contudo, o foco aqui designado para essa pesquisa é centrar na formação continuada e nos impactos que esta pode trazer para o contexto da sala de aula, evidentemente sem ignorar a visão geral da educação.

A pesquisa se atém, efetivamente, a pensar e discutir formação do profissional docente, considerando esse processo como algo significativo, capaz de potencializar o professor na sua práxis pedagógica, para então agir na educação de forma a impulsioná-la.

O cenário atual tem exigido cada vez mais um professor qualificado e capaz de agir diante dos diferentes desafios propostos pela profissão, contudo, uma das maiores carências de investimentos públicos está na formação. Há falta de uma política articulada que dê conta de discutir a formação numa perspectiva de qualificar a relação teoria-prática, nos cursos de docência profissional, e isso aponta fragilidades visíveis no cenário das escolas brasileiras. Há também muitas deficiências em garantir uma formação voltada ao processo de construção de um professor autônomo, inovador, pesquisador, reflexivo, dinâmico e preparado para assumir sua responsabilidade pedagógica e social diante do fazer docente e também dos seus alunos.

A partir de todas as reflexões acerca da formação e das leituras que fundamentam esta temática, é possível assegurar que ser professor exige habilidades e competências diferenciadas, as quais não se limitam a apenas cumprir com um currículo prescritivo. Ser professor exige múltiplas competências e habilidades, exige também uma série de investimentos que possam contribuir com o processo, podendo assim assegurar que a

educação, o fazer pedagógico e a competência profissional ocorram. Sem falar que os desafios e as necessidades desse processo são contínuos, eles não se estagnam, estão em evolução, em mudanças, por isso são inacabados.

Frente a estas questões, é fundamental que os docentes reconheçam e se preparem para os cenários atuais, pois eles possuem possibilidades de ações capazes de ressignificar o contexto da sala de aula. Porém, isso demanda preparação dos professores para romper as barreiras existentes. Inclusive, é possível afirmar que a sociedade, juntamente com as políticas públicas, tem tendenciado a isso, contudo sem dar o suporte suficientemente necessário ao processo e ao profissional - professor. Nóvoa (2002), em suas pesquisas, tem atentado à questão, quando afirma:

As transformações e pressões sociais, exigem muito dos professores, provocando-lhes um “mal estar docente”, comprometendo até mesmo, sua saúde mental, produzindo consequências como sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática, desejando até mesmo abandonar a carreira pelo stress, ansiedade, depreciação do eu, reações neuróticas e depressões (NÓVOA, 2002, p. 113).

Diante da ciência da fragilidade e dos desafios do processo educacional, assim como entendendo que a educação perpassa por vários momentos e contextos que envolvem mudanças e transformações, é preciso reconhecer a formação como elemento necessário e inacabado. Neste caso, a formação pode ser pensada para proporcionar um espaço de diálogo e fortalecimento do professor.

Imbuídos em reconhecer boas práticas e observar o que o sistema educacional brasileiro propõe para mediar tal ação, pode ser encontrada uma proposta de formação continuada criada pelo governo federal a partir do ano de 2012, que visou pensar a formação e a reestruturação da educação a partir de um olhar sobre a aprendizagem das crianças, contemplando uma discussão mais micro, focando especialmente no processo de alfabetização, dialogando especificamente sobre o ensino-aprendizagem da matemática e da língua portuguesa. Essa proposta oportunizou aos professores participarem da formação continuada, a fim de garantir estudos e práticas pedagógicas voltadas à relação teórica prática no contexto da escola.

Essa política vem ao encontro dos anseios dos professores, no entanto, não se pode inocentar, acreditando que o PNAIC vem atender especificamente o professor. O programa vem também ao encontro de uma necessidade de resultados, de alcance de metas do governo que encontram fragilizadas, tais como os indicadores de alfabetização e de qualidade da

educação. Mas essa será uma discussão para ser repensada a partir das análises do programa e dos seus resultados expressos na pesquisa proposta nesta dissertação e nas avaliações externas (Prova ANA e Provinha Brasil).

Sabe-se que os entraves e avanços da educação são processos naturais, os quais sempre existirão e, por isso, os professores estão sempre desafiados a estudar, refletir e se sentirem instigados a estudar, legitimando o que Paulo Freire (1996) afirma, quando trata do estado inacabado do professor, sujeito ativo e passível de constantes mudanças. Sua práxis deverá ser elemento do reflexão constante, considerando que todo o fazer do professor está embutido neste movimento. Durante toda a discussão sobre o processo de construção de saberes dos professores, fica evidente que sua práxis é o elemento essencial para garantir a aprendizagem das crianças. Assim sendo, a seguir será discutido o conceito de práxis pedagógica e suas relações com a temática proposta nesta pesquisa.

## **1.6 A práxis pedagógica e a formação continuada**

É pertinente promover uma discussão acerca da práxis pedagógica e a formação continuada. Por isso, a seguir serão apresentadas propostas conceituais do termo práxis pedagógica, evidenciando que existem diferentes concepções para definir essa terminologia e que ela tem importante relação com a formação continuada.

A partir de leituras e estudos sobre práxis, foi possível reconhecer diferentes conceitos, os quais são definidos a partir das linhas de pensamentos construídas e do processo histórico em que as discussões permeiam. Dessa forma, destaca-se abaixo os diferentes conceitos, buscando analisá-los sob os fundamentos da teoria marxista e freiriana, pois é a que coaduna com uma perspectiva de racionalidade crítica quanto à formação continuada.

De maneira comum, usa-se a palavra práxis com sinônimo de prática. Contudo, quando se estuda o conceito, é possível perceber uma série de definições e conceitos sobre o termo.

Para Marx, práxis diz respeito à “atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria, (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (BOTTOMORE, 1977, apud SANTOS, 2017, p. 36). Na teoria de Marx e Gramsch, práxis é a categoria central de sua filosofia, considerando-a essencial para a construção de conhecimentos, saberes pedagógicos e para a formação continuada de professores. Vázquez (1977, p. 185) destaca as ideias de Marx quando revela que “toda práxis

é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Assim, ainda coadunando com as ideias de Vázquez, entende-se que práxis é uma ação pensada e organizada para atingir objetivos propostos, não sendo apenas instintiva ou biológica.

A práxis defendida por Marx, Engels, Gramsci e Vázquez (apud, SANTOS, 2017, p.39) não é aquela contida e concebida como mera atividade prática elaborada pela consciência humana, mas sim como atividade material do homem social. Dessa forma, pode-se afirmar que as categorias chaves para a compreensão das atividades, como a compreensão e a capacidade de intervir e transformar a realidade sócio-histórica, fazem parte da categoria da práxis. Assim, é na prática e pela prática que o homem se produz, se forma, interage com seu meio social, o defende, cria e recria, considerando suas necessidades, sobrevivências e desejos. Dessa forma, a práxis é fundamentada por uma teoria, podendo também sustentar novas teorias. Assim afirma Soares (2012, p. 18): “práxis é, por excelência, o elemento fundante, relator e sustentador de toda a humanidade”. A partir dessa ideia, é nítido observar que o processo educativo e a formação continuada dos professores são elementos fundamentais da práxis pedagógica.

Considerando os conceitos expressos a partir do materialismo histórico-dialético, o conhecimento acontece na e pela práxis, existindo assim equilíbrio entre a teoria e prática. Nesta concepção considera-se a dialética, a construção de conhecimentos na relação sujeito e objeto. Destaca-se o sujeito histórico, ativo, social, capaz de agir e interagir com seu meio, propondo intervenções significativas para ressignificar a sociedade e o mundo em que vive, tornando-o menos capitalista e individualista. Dessa forma, esse sujeito busca transformar o mundo ativamente.

Para Netto e Braz (2010, p. 44), a práxis envolve todas as objetivações humanas (trabalho, arte, política, educação e etc.), distribuídas em dois grupos: as práxis voltadas para o controle e a exploração da natureza (o trabalho, por exemplo); e as práxis voltadas para influir no comportamento e nas ações dos homens (as práxis educativa e política são os exemplos).

Considerando esses aspectos, fica evidente que a práxis é parte intrínseca da formação continuada dos professores, pois quando se renova a práxis, os sujeitos se constituem melhores, renovando assim, os fazeres e saberes do homem, garantindo um dos princípios da formação continuada. Coadunando com essas ideias, não é possível citar a práxis sem mencionar Paulo Freire (1996), que defende a práxis como materialização no pensamento pedagógico emancipatório. Paulo Freire, grande educador brasileiro, foi também um dos grandes teóricos da educação, que entendeu o lugar da práxis na construção de pedagogia dos

oprimidos e de uma pedagogia libertadora. Ele sempre defendeu que o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. Assim, as experiências vividas tornam-se referências para momentos reflexivos da práxis, podendo transformar as relações educacionais, sociais, políticas e econômicas de uma sociedade.

A práxis educativa defendida por Freire (1987) é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Para ele, a discussão dialética de ação-reflexão favorece um repensar, formando a consciência humana, capaz de promover reflexões e críticas sobre a realidade. Dessa forma, este defendeu a práxis como pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, por uma pedagogia humanista e libertadora.

Ainda pontuando as ideias de Freire (1987), a práxis educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão, presente nesta teoria, favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p.53).

Dentro dessas discussões, vários autores convergem suas opiniões, seja do ponto de vista de Marx, seja coadunando com Paulo Freire.

Conforme Sousa Junior (2014), a práxis é o princípio pedagógico fundamental que orienta a perspectiva marxiana de mundo, tanto como práxis revolucionária na sociedade capitalista, sob a égide da burguesia, quanto na práxis da liberdade numa sociedade sem classes, já emancipada. A educação humana se dá nas atividades de trabalho e de não trabalho e atravessa todos os estágios vivenciados pela humanidade.

Konder (1992) apresenta práxis como sendo a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poder alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115). Neste caso, teoria e prática são elementos interligados, interdependentes. Ambas são necessárias e se complementam através da práxis.

Após reconhecer alguns conceitos que definem a práxis, busca-se identificar qual é o conceito expresso nos cadernos do PNAIC, propostos como discussão teórico-metodológica acerca da formação dos professores alfabetizadores, identificando a práxis presente na proposta de formação continuada dos professores na rede de ensino e na escola. Esta se

constitui em uma práxis pedagógica própria, inspirada em propostas de formação continuada oferecidas pelo Governo, tais como as do PNAIC. Segundo Corrijo (2016, p. 84),

[...] a dimensão epistemológica que orienta a formação continuada do PNAIC se fundamenta na epistemologia da prática; numa perspectiva de reflexão sobre a prática pedagógica, preconizando a prática profissional como fonte de conhecimentos e uma preocupação com a experiência pessoal e com a prática profissional como fonte de produção de saberes.

Durante as formações do PNAIC, propõe-se trabalhar a partir de trocas de experiências nos encontros coletivos e orientados por coordenações. Além disso, valoriza-se e se propõe realização de atividades em sala de aula, as quais servem de referência para estudos e reflexões nos momentos coletivos dos encontros semanais, oferecendo relatos e elaboração de planos de aulas, os quais podem servir de referências para outros professores. Dessa forma, a formação do PNAIC propõe uma aprendizagem dialógica, expressando os relatos das atividades com evidências de aprendizagens e reações das crianças durante o processo. Todo esse material serve de referência e suporte, tanto para os grupos quanto à produção dos cadernos de curso, como demonstra no caderno de formação do PNAIC:

[...] em cada encontro, sugere-se que sejam realizadas variadas estratégias voltadas para a reflexão sobre a prática, de modo articulado ao estudo teórico. Na página final do caderno de cada unidade são encontradas algumas sugestões que podem dinamizar os encontros de formação. Dentre essas sugestões, são encontradas atividades de produção oral e escrita de memórias, análise de recursos didáticos, análise de atividades e relatos de experiência, análise de sugestões de sequências didáticas, análise de instrumentos de avaliação e instrumentos de acompanhamento da aprendizagem das crianças. (BRASIL, 2013, p. 31).

A expressão acima descrita evidencia que o PNAIC contempla a reflexão sobre a prática, considerando esta como importante ação na construção de atividades que constituem o caderno de formação. Segundo descrição expressa nos cadernos, que fundamentam e apresentam o PNAIC nos anos de 2013 e 2014, fica evidente que um dos princípios dessa formação continuada é a prática reflexiva, buscando assim contribuir com a autonomia do professor na formação de novos conhecimentos e na busca por qualidade na educação, evidenciando que o foco central está na aprendizagem reflexiva de professores e alunos. A partir disso, é possível afirmar que o PNAIC defende uma práxis pedagógica reflexiva, dialógica, voltada para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, coadunando assim com as ideias de Paulo Freire.

Dando seguimento na compreensão da importância da formação para a práxis do professor alfabetizador e sua relação com as ações de formação proposta pelas políticas



públicas, no capítulo a seguir será discutida a atuação da Secretaria Municipal de Educação na Formação Continuada e as questões essenciais da formação proposta no PNAIC.

## 2. A POLÍTICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA E O PNAIC

Para reconhecer o contexto do programa frente às ações a Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde-MT, a seguir será apresentado um breve relato de como a Secretaria tem pensado e realizado as formações de professores e acompanhado o PNAIC durante sua realização.

### 2.1 A Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde-MT e a Política de Formação Continuada

A Secretaria Municipal Educação de Campo Verde-MT, ao longo dos seus 30 anos de existência, ainda não conta com uma política própria de formação continuada de professores. Dessa forma, todas as ações de formação realizadas por ela são frutos de parcerias com programas do governo do Estado ou Federal, assim como realização de cursos pontuais, promovidos pela própria secretaria no início ou durante o ano letivo.

Em registros históricos das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde-MT a professores alfabetizadores, encontra-se a participação em vários programas do Governo Federal, conforme descrito no quadro 1:

**QUADRO 1 - Quadro de formações de professores alfabetizadores oferecidos em parceria com o Governo Federal nos anos de 1999 a 2017**

PERÍODO	FORMAÇÃO	PARCERIA
1999 - 2000	Programa de Parâmetro em Ação	MEC/CEFAPRO/SMEC
2001 - 2003	Programa de Formação de Professores Afabetizados	MEC/SMEC
2005	Pro Letramento	MEC/CEFAPRO/SMEC
2009	Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)	MEC/CEFAPRO/SMEC
20013 - 2017	Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	MEC/CEFAPRO/SMEC

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos da SMEC/2018.

Esses cursos geralmente foram oferecidos com participação de professores alfabetizadores efetivos e contratados pela rede municipal de ensino de Campo Verde-MT, com a finalidade de potencializar a práxis pedagógica dos professores. No entanto, em busca por registros na Secretaria Municipal de Educação, não existem evidências documentais de quantos e quais professores participaram dessas formações, assim como também não se conseguiu a informação de como era a seleção ou adesão dos professores para participarem das formações.

Sabe-se apenas que todas essas formações contaram com carga horária presencial, definida em horas e certificadas aos professores participantes. As temáticas discutidas eram preparadas por formadores, os quais ficavam com a responsabilidade de conduzir e potencializar os trabalhos em estudos presenciais.

Além desses cursos, a Secretaria possui práticas de oferecer atividades formativas pontuais durante o ano letivo, considerando as demandas levantadas pela própria Secretaria. Essas atividades são programadas com carga horárias curtas, cujas temáticas são tratadas por profissionais de referência e até de renome nacional. No entanto, caracterizam-se como palestras, sendo contemplados a todos numa perspectiva de escuta e participação passiva (não reflexiva sobre a práxis).

Para evidenciar bem esse trabalho, pode-se descrever a realização das Jornadas Pedagógicas realizadas durante os anos de 2006 a 2011, quando eram oferecidas palestras a todos os professores da rede de ensino de Campo Verde-MT. Tais palestras tiveram a participação de professores pesquisadores e autores de renome nacional, tais como: Celso Antunes, Celso Vasconcelos, Nilbo Nogueira, entre outros. Contudo, é necessário refletir que nestes momentos de formação propostos durante a jornada, ofereciam-se temáticas generalizadas, as quais muitas vezes não expressavam os desejos e necessidades reais do contexto educacional vivenciado pelos professores da rede, sem falar que se gastavam significativos valores para investir numa formação show.

Quando se afirma, nesta pesquisa, que a secretaria não possui uma política de formação continuada, não se está ignorando as diversas ações de formações oferecidas. Contudo, questiona-se a postura frente à necessidade de rever o conceito de formação continuada, imbuída em tematizar e considerar a formação continuada como um momento de reflexão sobre a práxis e para a práxis, a partir de estudos, diálogos e propostas pedagógicas contextualizadas com a prática real, exercida no contexto das salas de aula das escolas municipais, em especial nas salas de alfabetização.

Frente ao exposto acima, torna-se incansável afirmar que a Secretaria Municipal de Educação precisa se posicionar frente à discussão e proposta de formação continuada, refletindo sobre sua essência de ser e fazer, propondo, assim, uma formação na escola e para a escola.

Cabe informar aqui que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde-MT fez adesão ao Pacto, no ano de 2013, a convite do Ministério da Educação, entendendo que este fazia parte de uma política de formação nacional que buscava atender às diretrizes nacionais para alfabetização. Dessa forma, durante toda a adesão (parceria), a Secretaria atendeu os critérios e exigências para garantir a realização das formações para os professores alfabetizadores da rede municipal.

Visando assegurar a todos os professores alfabetizadores o direito à participação integral na formação continuada do PNAIC, a Secretaria assegurou na portaria de contagem de pontos, prioridade para escolhas de salas de alfabetização aos professores participantes da formação do PNAIC. Naquele momento, essa decisão foi de sua importância para a garantia da participação dos professores na formação, assim como a garantia da aplicação dos conhecimentos adquiridos aos alunos em fase de alfabetização. Pois, conforme normativa anterior, anualmente os professores podiam migrar de turma e os professores participantes do PNAIC só podiam continuar o curso se estivessem lotados nas salas do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Com a alteração da portaria, esse direito foi legitimado e todos os participantes puderam continuar no programa nos vários anos de sua existência.

Concluindo a discussão sobre o papel da Secretaria Municipal de educação na formação continuada, especialmente no PNAIC, fica aqui a frustração de compreender que, após a extinção deste Programa, pelo Governo Federal, não houve nenhum movimento da Secretaria Municipal de Educação em fomentar uma política de continuidade de estudos e reflexões sobre a alfabetização, deixando evidente que não houve incorporação de uma consciência própria. Parece que a Secretaria estava apenas participando de uma ação que não era dela, mas sim do Governo Federal e que naquele momento sua participação neste processo era de mera coadjuvante, fazendo aquilo que estava determinado pelo MEC, sem demonstração de nenhuma expectativa de continuidade ou criação de uma formação municipal, com política própria.

Com intuito de demonstrar a pertinência da pesquisa, os dados das avaliações externas são apresentados, visando dessa forma deixar claro que a Secretaria Municipal de Educação enfrenta desafios na alfabetização, conforme demonstram os relatos e análises das avaliações

externas expressas a seguir.

## **2.2 Apresentação dos dados das avaliações externas da alfabetização no Município de Campo Verde-MT, para análise dos resultados da avaliação, frente à formação do PNAIC**

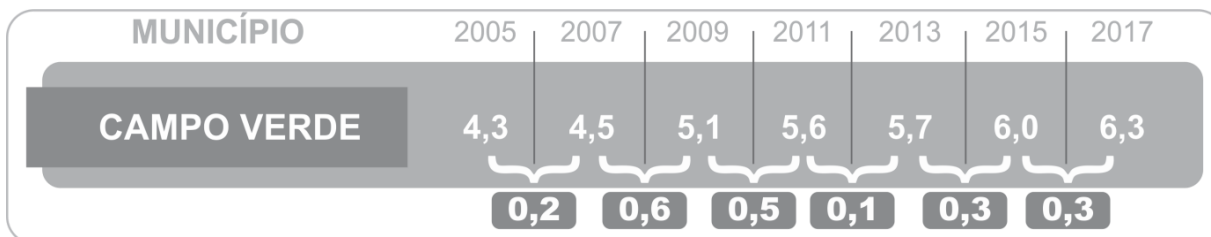
O contato da pesquisadora com a pasta de projetos educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde-MT e a função de formadora do PNAIC nos anos de 2014 a 2017, possibilitou a constatação e observação de que o Município, apesar de todas as suas conquistas (possuir uma política que defende a qualidade, ter investimento em estrutura física, em salários dos professores e em responsabilização sobre os serviços públicos), não tem contribuído de forma satisfatória para reverter os impactos negativos da alfabetização no município. Sabe-se que, segundo dados do QEdU, mesmo com todos os esforços e com o crescimento dos índices positivamente, o município ainda tem uma média de 28% das crianças em idade de alfabetização com aproveitamento negativo em leitura, escrita e conceitos matemáticos, apresentando níveis I e II nas provas de avaliação externas. Considerando o potencial do município, pode-se afirmar que estes índices são considerados altos.

Essa questão fomentou e despertou o interesse em observar a práxis pedagógica dos professores que participavam da formação do PNAIC, assim como ouvir as críticas atribuídas às formações do Programa e à intervenção da Secretaria Municipal de Educação.

Os dados educacionais da cidade expressos nas avaliações externas têm apresentado avanços, contudo, em análise, observa-se que esses avanços não são tão significativos quanto ao esperado pela sociedade, fator que tem despertado interesse em análises e pesquisas, e motivo pelo qual despertou ou motivou esse projeto de pesquisa.

Ao ter contato com os dados da Prova Brasil, a qual dá origem à nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município, destaca-se que Campo Verde-MT apresenta os seguintes dados com respectivas evoluções, conforme demonstrado no quadro 2:

### **QUADRO 2 - Dados do IDEB de Campo Verde – 2005 a 2017**



Quadro demonstrativo IDEB/2018 – Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>.

Analisando os dados do IDEB de Campo Verde-MT, percebe-se que existe um percentual de crescimento, todavia, observando mais especificamente os anos de 2013 a 2017, os índices ficaram num percentual de 0,3% de crescimento. Nos anos de 2013 para 2015 e de 2015 para 2017 permaneceram os mesmos índices de crescimento, estagnados em 0,3%.

Considerando uma análise minuciosa do quadro de crescimento apresentado, é possível perceber que o maior nível de crescimento está concentrado entre 2007 e 2009, com crescimento de 0,6%. De 2009 para 2011, também houve um crescimento significativo de 0,5%, porém ainda abaixo das expectativas, considerando as potencialidades do município.

Diante dos dados apresentados, tais índices de crescimento e as possibilidades de avanços provocados pela formação tornam-se alvos de questionamentos, visto que não houve considerados avanços no percentual de crescimento no período de promoção de formações continuadas conveniadas entre as esferas de governo. Contudo, não se pode afirmar esses dados como sendo verdade absoluta, pois a pesquisa não realizou um estudo aprofundado e criterioso sobre eles, utilizando-os somente para confrontar com questionamentos realizados durante o processo de pesquisa, apresentando-os a partir dos resultados das avaliações externas, a fim de evidenciar se houve avanços significativos a partir da formação continuada proposta aos professores do primeiro ciclo da Educação Básica.

Os dados do IDEB expressos acima demonstram que o Município caminha num processo que não demonstra evolução significativa na educação, da mesma forma que evolui nos outros setores. Considerando essa afirmação, é preciso se ater às políticas públicas acerca da educação, assegurando que tenham eficiência e alcancem resultados positivos para o setor educacional.

As escolas brasileiras precisam investir em políticas que visam solucionar a não aprendizagem dos alunos, potencializando-os a produzirem saberes, construir conhecimentos e assim avançarem com a educação brasileira e concomitante com a sociedade.

Outro dado importante a ser considerado neste momento de olhar para as avaliações externas e visualizar os avanços da educação, são os resultados expressos a partir da Prova ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização, tendo como referência os anos de 2013 e 2017. Esses anos compreendem o período em que as formações ocorreram, visionando melhorias nos resultados da alfabetização e das avaliações externas, contudo, estes demonstram que os avanços forma insatisfatórios, conforme descrito nos quadros abaixo:

**QUADRO 3 - Dados de resultados da Prova ANA, por áreas e níveis de aprendizagens anos 2013 e 2017**

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA - 2013/2017						
ESCOLA	ANO	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
E. M. Monteiro Lobato	2013	7,02%	14,04%	35,96%	39,47%	S/dados
E. M. Monteiro Lobato	2017	3,85%	11,54%	0,00%	78,85%	5,77%
E. M. Paraíso	2013	55,56%	22,22%	11,11%	11,11%	S/dados
E. M. Paraíso	2017	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. D <sup>a</sup> Sabina L. Prati	2013	2,99%	7,69%	34,15%	55,16%	S/dados
E. M. D <sup>a</sup> Sabina L. Prati	2017	3,66%	1,22%	0,00%	88,37%	2,33%
E. M. Santo Antônio	2013	41,67%	33,33%	25,00%	0,00%	S/dados
E. M. Santo Antônio	2017	0,00%	16,67%	0,00%	65,18%	15,18%
E. M. São Lourenço	2013	6,45%	4,40%	33,82%	53,18%	S/dados
E. M. São Lourenço	2017	3,57%	16,07%	0,00%	75,00%	8,33%
E. M. D <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Artemir Pires	2013	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. D <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Artemir Pires	2017	4,65%	4,65%	0,00%	88,37%	2,33%
E. M. José Garbúgio	2013	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. José Garbúgio	2017	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
E. M. Paulo Freire	2013	5,74%	13,93%	40,84%	39,49%	S/dados
E. M. Paulo Freire	2017	3,61%	14,46%	0,00%	60,24%	21,96%

**DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA - 2013/2017**

ESCOLA	ANO	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
E. M. Monteiro Lobato	2013	7,02%	17,92%	60,65%	14,41%
E. M. Monteiro Lobato	2017	1,92%	36,54%	53,85%	7,69%
E. M. Paraíso	2013	44,44%	55,56%	0,00%	0,00%
E. M. Paraíso	2017	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. D <sup>a</sup> Sabina L. Prati	2013	0,00%	20,56%	53,45%	25,99%
E. M. D <sup>a</sup> Sabina L. Prati	2017	2,44%	4,63%	47,56%	5,37%
E. M. Santo Antônio	2013	25,00%	33,33%	33,33%	8,33%
E. M. Santo Antônio	2017	8,33%	33,33%	41,67%	16,67%
E. M. São Lourenço	2013	2,15%	26,51%	52,96%	18,38%
E. M. São Lourenço	2017	5,36%	28,57%	43,75%	22,32%
E. M. D <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Artemir Pires	2013	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. D <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Artemir Pires	2017	4,65%	20,93%	48,84%	25,58%
E. M. José Garbúgio	2013	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. José Garbúgio	2017	0,00%	60,00%	30,00%	10,00%
E. M. Paulo Freire	2013	2,50%	33,60%	36,42%	27,49%
E. M. Paulo Freire	2017	3,61%	24,11%	48,19%	24,13%

**DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA - 2013/2017**

ESCOLA	ANO	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
E. M. Monteiro Lobato	2013	7,73%	46,83%	25,89%	19,55%
E. M. Monteiro Lobato	2017	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. Paraíso	2013	0,00%	66,67%	0,00%	33,33%
E. M. Paraíso	2017	0,00%	58,33%	8,33%	33,33%
E. M. D <sup>a</sup> Sabina L. Prati	2013	4,70%	7,53%	22,69%	65,07%
E. M. D <sup>a</sup> Sabina L. Prati	2017	2,50%	15,00%	21,25%	61,25%
E. M. Santo Antônio	2013	41,67%	33,33%	16,67%	8,33%
E. M. Santo Antônio	2017	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. São Lourenço	2013	4,12%	17,25%	37,17%	41,46%
E. M. São Lourenço	2017	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. D <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Artemir Pires	2013	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. D <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Artemir Pires	2017	4,65%	25,00%	27,27%	43,18%
E. M. José Garbúgio	2013	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. José Garbúgio	2017	S/dados	S/dados	S/dados	S/dados
E. M. Paulo Freire	2013	5,41%	20,24%	20,56%	53,79%
E. M. Paulo Freire	2017	4,76%	20,24%	20,24%	54,76%

Fonte: TABELA DE RESULTADOS da Prova ANA – Rede Municipal de Educação de Campo Verde – 2013  
Arquivos da Secretaria Municipal de Educação – Coordenação do Ensino Fundamental I – quadro produzido pela autora.



Vale ressaltar que todas as informações citadas acima são necessárias para a caracterização da Rede de Ensino de Campo Verde, no que tange aos dados das avaliações externas aplicadas periodicamente pelo Governo Federal, a fim de avaliar os serviços educacionais realizados pelas redes de ensino. Essas informações foram obtidas junto ao grupo gestor da Secretaria Municipal de Educação e em consultas a documentos e sistemas disponíveis nas redes sociais.

Em análise mais detalhada sobre os dados apresentados acima, é preciso discutir que o processo de alfabetização precisa de intervenções mais específicas, visando assim garantir que a aprendizagem ocorra em cem por cento das crianças. É preciso considerar que toda criança tem direito à aprendizagem e esse é o papel legítimo da escola. Contudo, mesmo reconhecendo que existem resultados interessantes nas avaliações, é possível informar que a rede ainda não avançou significativamente, mesmo considerando que houve formação continuada nos últimos 05 anos.

Considerando todo o contexto explicitado, é pertinente discutir a relevância da formação continuada e os impactos que esta pode proporcionar à melhoria da práxis pedagógica. Assim, a seguir será apresentada a proposta de formação do PNAIC, evidenciando seus objetivos, diretrizes e propostas de trabalho na perspectiva da formação continuada.

### **2.3 PNAIC - Uma Proposta de formação continuada a partir do olhar do Ministério da Educação.**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é uma ação de governo, criada pelo Ministério da Educação, sob portaria MEC nº 867 de 04 de julho de 2012. Trata-se de uma política indutiva do MEC, de aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, com vistas a atingir o objetivo de “garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática, até o 3º ano do ensino fundamental” (MEC, 2012). Por englobar um objetivo tão amplo, conta com a articulação e integração das três esferas de governo: federal, estadual e municipal, além da participação ativa das Universidades Públicas para gerenciarem e atuarem na formação dos formadores.

Estas esferas assumem responsabilidades e propõem estarem dispostas a mobilizarem e integrarem todos os esforços e recursos para atenderem às necessidades da educação

brasileira, principalmente na contemplação dos eixos que o PNAIC define com clareza: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; gestão, controle e mobilização social (Portaria nº 867/2012, art. 6º).

Conforme descreve o material do pacto, este é fundamentado em quatro eixos de atuação, conforme abaixo:

1. Formação: presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com duração de 120 horas por ano, e com base no Programa Pró-Letramento. Abrange propostas de estudos e atividades práticas ministradas por orientadores de estudos, que são professores da rede municipal ou estadual e que participam de um curso de formação dirigido por formadores das universidades públicas com duração de duzentas horas por ano. Na escolha dos orientadores de estudo, foram priorizados aqueles que foram tutores no Pró-Letramento.
2. Materiais Didáticos: livros didáticos e manuais do professor, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)70 e obras de literatura e de pesquisa distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)71. Caberá ao MEC “fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias” (BRASIL, Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012) desta ação do PNAIC e os demais materiais da formação continuada dos professores alfabetizadores em todas as redes de ensino que aderirem ao Pacto.
3. Avaliações: no curso de formação, são processuais, podendo ser desenvolvidas pelo professor junto com os alunos. Docentes e gestores acompanharão o desenvolvimento da aprendizagem com base nos resultados da Provinha Brasil e da ANA. Além disso, o programa dispõe de um caderno com o nome Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões, que contém, além das reflexões e sugestões sobre a avaliação, indicativos acerca do registro e exemplos de avaliação de leitura, de produção de textos, de oralidade e dos Sistemas de Escrita Alfabética (SEA), e ortografia.
4. Gestão, mobilização e controle social: a gestão é composta por um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, uma Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal. Cada orientação deve seguir estratégias que atendam aos objetivos do pacto e existe ainda um monitoramento, chamado de SisPacto, para assegurar a sua implementação. Além disso, o MEC destaca os conselhos de educação, de escolas e de outras instâncias, que estejam comprometidas com a qualidade da educação, e informa que será publicado um edital para que os professores que mais avançarem na alfabetização das crianças sejam premiados (BRASIL, 2012, p. 14).

Pensar nesta perspectiva de formação é também pensar uma ruptura de ações e fazeres acerca das formações engessadas, ou seja, totalmente descontextualizada do ambiente de aprendizagem local, dando lugar a uma formação continuada efetiva, que realmente pensa a aprendizagem do professor, seu refazer contínuo e seu processo de construção, a partir de relações e vivências reais das aprendizagens em sala de aula, contemplando a práxis pedagógica como uma compreensão ampla e necessária.

Assumir a formação continuada, considerando esses eixos, permite visualizar um novo contexto formativo e com ele uma nova construção social nas escolas e com seus sujeitos. Esta também é uma marca forte que o PNAIC apresenta, pois quando discute em seus princípios a ruptura de paradigmas de formações estanques, que cumprem pacotes inversos e sem relação com a práxis, abre espaço para esse novo fazer e pensar a formação continuada, a qual acontece na escola e a partir da escola. Dessa forma, compactua-se com as ideias de Diniz-Pereira (2010, p. 17), quando afirma,

Se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um lócus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. A participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo. Tem-se, então a ideia da escola como um “projeto” permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo. É importante ressaltar que a pesquisa (...) é uma atividade fulcral nesse tipo de formação e desenvolvimento profissional.

Considerando essa pontuação acerca da formação continuada, é preciso estudar e refletir continuamente sobre as questões da relação ensinar e aprender, e é papel das políticas públicas das instituições e dos profissionais educadores legitimarem essas questões enquanto ação educativa presente na escola, relacionada à escola e a serviço da aprendizagem de professores e alunos.

No PNAIC cabe às instituições de ensino superior pactuar ações para realização da gestão acadêmica e pedagógica dos cursos de formação, atuando de forma a atender ao processo, propondo ações formativas que envolvam coordenadores e formadores locais, os quais serão também multiplicadores do processo.

Dessa forma, a formação proposta no PNAIC foi estruturada para ser desenvolvida em redes, isto é, um grupo de formação inicial (Universidade) que forma um segundo grupo (formadores locais), os quais são responsáveis por formar um terceiro grupo (professores) atuantes nas escolas ou redes de ensino, lotados em salas de primeiros a terceiros anos. As formações propostas consistem em curso presencial, com garantia de carga horária média de 120 horas/ano, oferecidas a professores atuantes nas salas de alfabetização.

Os professores “cursistas” receberam uma bolsa mensal de R\$ 200,00, como ajuda de custo, pagos durante os anos de 2013 a 2016 a todos os professores matriculados no curso. A partir do ano de 2017, esse valor foi retirado pelo Governo Federal e os professores passaram a não receberem mais a bolsa. Para execução dos cursos, foram oferecidos professores formadores, os quais são formados em rede (universidades federais – formadores

institucionais e formadores locais), cujo custeio e garantia da participação desses formadores ficou por conta do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado de Educação e das Secretarias Municipais de Educação. Todas as ações trabalhadas visam garantir a formação continuada dos professores, seu trabalho docente, a melhoria da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização e a garantia de que o objetivo do programa seja alcançado, ou seja, que todas as crianças saibam ler, escrever e compreender com autonomia, além de compreender as noções básicas de matemática, até o fim do primeiro ciclo, e, conseqüentemente, melhorar os índices nas avaliações nacionais.

O PNAIC foi considerado pelo MEC como um grande programa de formação do país, pois teve alcance em todo território brasileiro, conforme dados expressos pelo MEC em 2017. Segundo dados estatísticos de pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação sobre o Programa, constatam que todos os estados e distrito federal foram envolvidos e pactuados, sendo que 5.420 municípios possuem termo de adesão ao programa e 38 universidades são gestoras de grupos de formações (MEC, 2018).

Esses dados demonstram a grandiosidade desse programa de formação e deixam evidente que ele tem sido tecido a várias mãos, em um processo de corresponsabilidade mútua. Em análise às políticas públicas de participação em rede, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), pode-se afirmar que foi este um dos maiores e mais significativos programas de formação até o presente momento.

Analisando a dimensão e todas as estratégias usadas para gerir esse programa, verifica-se que há um objetivo claro quanto ao alcance dos objetivos do PNAIC, e que, a partir dessa busca, é possível afirmar que os processos formativos têm permeado terrenos diversos, os quais buscam compreender a complexidade de processos formativos e a diversidade das condições sociais e políticas que permeiam a relação ensino-aprendizagem em todo o país.

Reconhecendo o contexto do PNAIC, evidencia-se que os materiais produzidos (cadernos da formação continuada) expõem as ideias que expressam a finalidade da formação, ou seja, melhorar a qualidade da educação e os índices de aprendizagem.

Com o intuito de melhorar a práxis pedagógica, o Manual do PNAIC expõe o seguinte planejamento:

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do ensino fundamental, um para os docentes no ano 2, um para os professores do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes

de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do ensino fundamental. O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente. Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro (BRASIL, 2013, p. 13).

Durante os 06 anos de Formação Continuada do PNAIC no Município (2013 a 2017), organizações conceituais e de conteúdo foram desenvolvidos, conforme descrito a seguir:

- ✓ 2013 apresentação do programa e a potencialização de discussões no ensino da Língua Portuguesa,
- ✓ 2014 a proposta de estudo foi na área de matemática,
- ✓ 2015 houve uma ampliação das discussões integrando demais áreas do conhecimento, tais como: currículo, educação integral e dinâmicas de ensino no processo de alfabetização, questões da gestão e do trabalho em equipe, atuação do coordenador pedagógico.
- ✓ 2016 a proposta foi conhecer a dinâmica de todas as áreas do conhecimento, tematizando a interdisciplinaridade e seus impactos na alfabetização. Neste período, a formação propôs conhecer e discutir mais sobre arte, música, ciência, teatro e as diversas áreas do conhecimento na alfabetização.
- ✓ 2017 foram retomadas questões essenciais da formação, tais como: avaliação, trabalho interdisciplinar e os conceitos elementares aos estudos e compreensão da Língua Portuguesa e da Matemática.

Ainda no ano de 2017 houve uma rediscussão dos cadernos mais específicos do ensino da linguagem e da matemática e foi mobilizada a educação infantil, no sentido de pensar a criança, a infância e as práticas cotidianas de modo a garantir a indissociabilidade entre educar e cuidar.

Em Campo Verde-MT, considerando que o número de professores não é tão grande, as turmas foram organizadas contemplando todos os professores no mesmo grupo, oportunizando que todos vivenciassem as diferentes experiências de 1º, 2º e 3º anos.

O PNAIC discute a alfabetização como elemento importante no processo de aprendizagem para a vida, legitimando-o quanto ao tempo de aprendizagem necessária para que seja garantida qualidade e eficiência da alfabetização e da aprendizagem, contemplando

as noções essenciais ao primeiro ciclo de escolarização, conforme descrito no Manual do PNAIC, quando descreve,

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, s. d., p. 17).

Conforme descreve o referido documento, o ciclo de alfabetização é período, organização temporal que deve contemplar ações e atividades estruturadas para promover e buscar garantir o direito de aprendizagem e letramento da criança. Nesse sentido, até o final do 3º ano (final do ciclo de alfabetização), as crianças terão direito e oportunidade de acesso aos saberes necessários e obrigatórios ao ciclo de alfabetização, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Dessa forma, reafirma aqui que os professores precisam conhecer e dominar os conceitos importantes para esse processo.

Assim, o PNAIC deixa claro que seus objetivos expressam a garantia de aprendizagem dos alunos em idade certa, conforme descreve a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, no seu artigo 5º, quando cita 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, 2012, Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012).

Visionando garantir que a aprendizagem aconteça efetivamente e os objetivos sejam alcançados, o PNAIC conta com uma metodologia diferenciada, a qual propõe estudos, reflexões e relatos de experiências realizadas a partir de atividades produzidas, realizadas em sala e dialogadas durante os encontros de formação, geralmente ocorridos uma vez por semana.

O curso também ressalta o trabalho, propondo aos professores que conheçam sobre:

[...] os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo (BRASIL, 2012, p. 24).

Além da metodologia proposta durante a formação, o PNAIC também trabalha no sentido de considerar as avaliações, pois propõe trabalhar a aprendizagem concomitantemente com avaliações diagnósticas, as quais proporcionam reflexões e ressignificações da práxis em sala de aula.

Evidencia-se nos cadernos de formação, assim como no currículo proposto, uma preocupação com a avaliação, a qual é retratada resguardando o princípio da inclusão das crianças, acontecendo antes, durante e depois do planejamento de ensino e do processo de aprendizagem, sendo acompanhado por variadas estratégias, tais como: atividades lúdicas, produções individuais e coletivas, sistematizadas e de registros, as quais, são consideradas para acompanhar a aprendizagem da turma, aspirando atender todas as suas diversidades e necessidades. Conforme descrito no caderno do PNAIC:

[...] a avaliação tem como objetivo regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, considerando nesse processo avaliativo o professor, o aluno, a escola e a família. Nesse sentido, uma proposta avaliativa na alfabetização precisaria ponderar a perspectiva que não exclui a criança, mas que a agrega ao processo de construção do conhecimento, considerando todas as variáveis possíveis (BRASIL, 2012, p. 19).

Por conseguinte, esse processo avaliativo é contínuo e consistente, busca promover aprendizagem a partir de atividades diversificadas.

A avaliação descrita acima também tem como função preparar a criança para o processo de participação das atividades externas. E neste contexto, a Provinha Brasil é utilizada como instrumento diagnóstico, em que o desempenho dos alunos pode indicar uma leitura sobre o processo ensino-aprendizagem requerida para o período de alfabetização.

Mesmo havendo essa preocupação com o processo avaliativo, conforme dados analisados, é possível verificar que os índices de aprendizagens, expressos nas avaliações externas, demonstram resultados que não sinalizam aumento significativo na aprendizagem das crianças em fase de alfabetização. O que permite avaliar que o processo de formação continuada é necessário, especialmente por ser visto pelos professores como um espaço de discussão e estudo sobre a aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, podendo propor potencialidades à práxis pedagógica dos professores alfabetizadores e consequentemente crescimento na aprendizagem das crianças.

Outro aspecto importante a considerar no PNAIC é que toda essa estrutura de formação é trabalhada fortalecendo e monitorando as redes em busca de melhorar a educação. E, para tanto, o programa propõe trabalhar estratégias para enfrentar a precária situação em que se encontra a alfabetização de crianças brasileiras, apoiando-se nos seguintes princípios gerais: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento, a colaboração (MEC, 2012, p. 53). Todos os materiais produzidos e destinados à formação continuada dos professores no PNAIC fundamentam-se nestes princípios, contrapondo, dessa forma, a perspectiva de fragmentação e ruptura entre o fazer docente e a formação continuada, buscando promover a valorização profissional.

Sabe-se que o PNAIC foi um programa que teve um caráter socializador, com proposições de debates na escola e sobre a escola, impulsionando o processo de reflexão sobre a ação acerca das relações educacionais e pedagógicas, contribuindo com o processo de formação continuada. Conforme descrito no Material do Ministério da Educação, a formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo é o da formação (BRASIL, 2012, p. 28).

Essa pesquisa procurou dialogar sobre a formação continuada, considerando todos esses aspectos e práxis pedagógicas dos professores alfabetizadores das salas de alfabetização do Município, por isso é importante deixar expresso neste momento o conceito de alfabetização defendido e proposto pelo PNAIC, ao longo dessa jornada de formação.

Conforme descrito no material do PNAIC em vários cadernos, a concepção de alfabetização está centrada numa alfabetização letrada, realizada com o intuito de garantir a participação da criança nas relações com o mundo, a partir de vivências e experiências significativas. Assim, a criança é considerada alfabetizada quando domina e compreende o



sistema de escrita, dominando as correspondências grafema-fonema, compreendendo e produzindo textos, mesmo que de forma mais simples, construindo noções matemáticas e compreendendo o mundo que o cerca. O PNAIC considera que, para isso, existem várias formas e metodologias, mas evidencia também que é preciso ter cuidado com o engessamento de métodos, lembrando que para a criança aprender é preciso refletir sobre o que está aprendendo, quando isso não acontece a aprendizagem reduz-se a mera memorização, sem significado e qualidade. Por isso, o PNAIC defende a alfabetização como uma concepção,

[...] focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, 2013, p. 20).

Dessa forma, fica evidente que o PNAIC defende uma alfabetização de qualidade, a qual prepara os sujeitos para a vida, considerando todas suas adversidades. Dessa forma, esse programa pode ser considerado como muito significativo para o contexto da educação atual, pois, conforme é evidenciado nos meios de comunicação, nas avaliações externas e mesmo nos contextos de salas de aula, o Brasil ainda enfrenta sérios desafios com relação à aprendizagem, sendo apontado no cenário mundial com índices alarmantes, despertando assim políticas públicas (governos), profissionais (professores), sociedade (pais) para reconhecerem a dimensão da realidade acerca da educação brasileira.

Sabe-se que vencer as mazelas criadas na educação é um grande desafio desse país, contudo, essa ação é conjunta e demanda esforço político, econômico, social e pessoal de toda a sociedade brasileira.

A seguir, o capítulo atém-se em apresentar os aspectos metodológicos para fundamentar os estudos realizados durante a construção dessa dissertação e apresentar os dados que a qualificam.

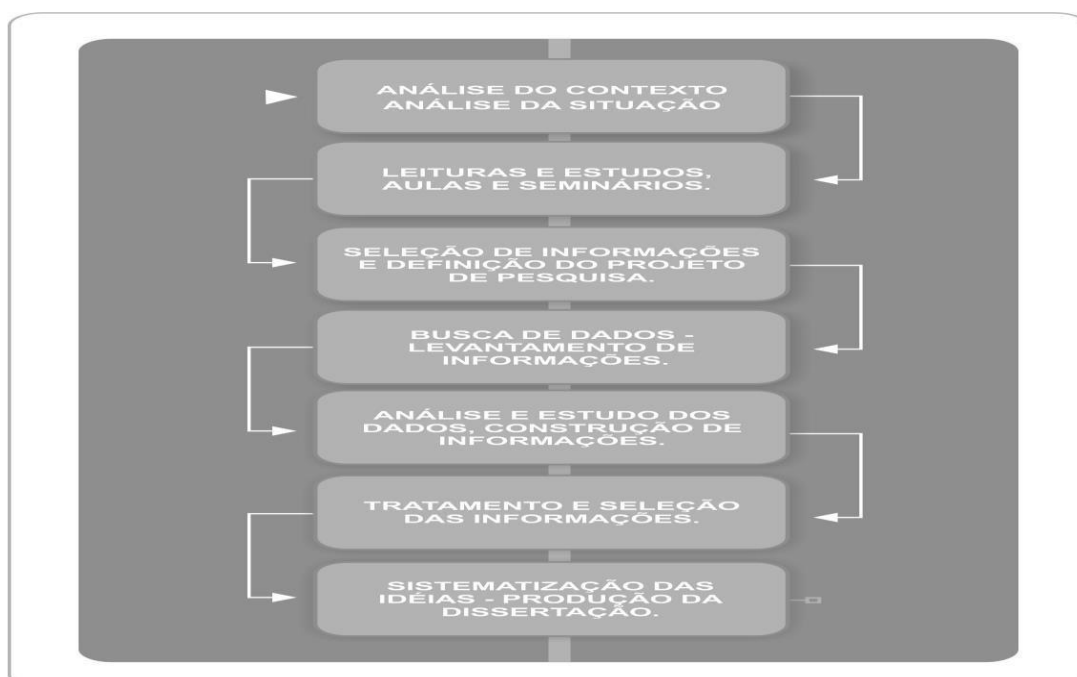
### 3. O PERCURSO METODOLÓGICO QUE FUNDAMENTA A PESQUISA

O presente capítulo visa à apresentação da forma como foi operacionalizada a pesquisa, orientada a investigar a formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Campo Verde-MT, considerando as possibilidades e limites dessa formação na significação da práxis docente nas salas de alfabetização.

Neste processo da pesquisa, é importante afirmar que, muitas vezes, a tarefa de pesquisar, de seguir uma metodologia científica é extremamente desafiadora para o pesquisador, principalmente porque é este o ponto mais sensível do processo, o qual requer todo o envolvimento e esforço do pesquisador em garantir que o trabalho seja eficiente, alcance seus objetivos e, acima de tudo, seja significativo para todos os envolvidos. O percurso metodológico na pesquisa valida o processo, torna-o ciência, constrói conhecimentos e o fortalece.

Durante esta pesquisa, o amadurecimento real, sensato e crítico de todo o processo começa a segmentar e legitimar-se a partir deste percurso. Por isso, a fim de deixar claro como se deu o caminho na construção dos saberes significativos acerca da formação continuada em Campo Verde-MT, propõe-se evidenciar aqui um mapa conceitual dos marcos realizados pela pesquisadora, para legitimar este trabalho científico, conforme especifica-se a seguir.

**QUADRO 4 - Mapa do percurso da pesquisa**



Fonte: A autora (2018)

Este mapeamento proposto no Quadro 4 tem como objetivo deixar claro o percurso da pesquisa, garantindo que todo o processo foi realizado e muito contribuiu para a elaboração dessa dissertação.

A seguir, propõe-se descrever de forma fundamentada como estes elementos foram tecidos ao longo da escrituração dessa dissertação, visando, assim, assegurar que este trabalho sirva de referência para a construção de pesquisas e novos saberes propostos acerca da temática – formação continuada de professores.

### **3.1 Marco conceitual metodológico**

Para o desenvolvimento desta pesquisa e buscando responder às questões levantadas inicialmente, adotou-se a abordagem metodológica qualitativa, de cunho interpretativo.

O estudo permitiu uma apresentação dos dados considerando a quantidade de professores, porcentagem desses professores e proporções de respostas destes quanto ao grau de escolaridade, turma em que atua, tempo de experiência na alfabetização, tempo de participação na formação do PNAIC e o porquê de estar participando dessa formação. Esses dados estão sendo demonstrados em gráficos e análise descritiva dos dados, com a finalidade de evidenciar, de forma clara, as questões levantadas durante o estudo científico.

As questões abertas permitiram a análise qualitativa e interpretativa, considerando as seguintes indagações: Como a formação foi trabalhada na rede de ensino e na escola? Quais aspectos positivos e negativos ela produziu? As discussões propostas na formação contribuíram com a melhoria da práxis pedagógica em sala de aula? Como? O que mudou? E o que esperam da formação?

Essas questões foram apresentadas como resultados descritivos, a partir das análises dos apontamentos e falas das professoras, as quais demonstraram, em suas ideias, interpretações e sentimentos acerca da formação trabalhada a partir do PNAIC.

Para tratar os dados, foram utilizadas abordagens qualitativas de pesquisa, visionando assim assegurar uma melhor análise e interpretação dos dados.

Segundo autores que pesquisam métodos, é preciso considerar que a abordagem qualitativa é importante para qualificar os dados, conforme descreve Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses.

Considerando a afirmação acima citada e a relevância desse trabalho de pesquisa, considera-se que trabalhar de forma a interpretar os dados da pesquisa é importante para caracterizar o trabalho e trazer à discussão os elementos pertinentes ao propósito de estudo. A abordagem qualitativa interpretativa é prevista nesta investigação ao considerar as análises descritivas e reflexivas dos professores e apresentar um caráter socializador dos fatos pesquisados, além de buscar realizar uma síntese do pesquisador e do grupo pesquisado.

Este estudo visa compreender os aspectos pesquisados, formação continuada e a práxis pedagógica, com intuito de compreender que possibilidades e limites à formação oferecida aos professores na sala de alfabetização, da rede municipal de ensino de Campo Verde-MT.

A opção de trabalhar com a metodologia qualitativa de cunho interpretativo é constituída na compreensão da necessidade de analisar a formação, ouvir sobre as concepções, dúvidas, angústias e expectativas dos professores com relação ao tema. Também realizar gráficos que evidenciem os resultados e a análise, com interpretação dos fatos de forma abrangente.

A abordagem qualitativa é necessária por permitir maior possibilidade de aproximação do investigador com a realidade da ciência pesquisada, procurando compreender o que acontece nesse processo que aloca o objeto de pesquisa e sua problemática.

A abordagem metodológica interpretativa está focada na pesquisa por se tratar de análises descritivas flexíveis e apresentar um caráter socializador, além de buscar realizar uma síntese do pesquisador e do grupo pesquisado (ANDRÉ, 1995).

O estudo qualitativo permite que o investigador trate os dados de maneira a evidenciá-los, explicando e interpretando os dados, as afirmativas e as concepções. Essas interpretações podem ser também expressas em gráficos e dados mais sintetizados, pois é preciso deixar claro que, nesta pesquisa, os dados quantitativos expressos estão a serviço da qualidade.

Utiliza-se, ainda, o suporte metodológico de Bogdane Biklen (1994), para o desenvolvimento da investigação qualitativa em educação, pois, de acordo com os autores,

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psatas, 1973)”. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 51).

Sabe-se que o conhecimento adquirido e expresso durante a pesquisa vem marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido com a realidade histórica e não como uma verdade absoluta. A pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma possibilidade de transformação da maneira de ser e de se pesquisar em ciências humanas, pois possibilita um trabalho mais reflexivo e interativo sobre o processo. Ainda em Bogdan e Biklen (1994), é possível visualizar o trabalho da pesquisa qualitativa expressada da seguinte forma, quando mostradas suas características:

A investigação qualitativa é descritiva [...] Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.[...] Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.[...] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 48).

Desse modo, a pesquisa qualitativa valoriza mais o diálogo entre pesquisador e pesquisado, ressaltando a importância da aplicação de questionários bem elaborados, propiciando perguntas abertas e fechadas, possibilitando que sejam explicitadas e argumentadas informações, pontos de vistas, sentimentos e pensamentos dos questionados, oportunizando assim, coeficientes de correlação, típicos de análises qualitativas. Essa abordagem aproxima muito mais o pesquisador da realidade pesquisada.

Segundo André (1986), a pesquisa qualitativa propõe um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, e ainda segundo esses autores, o estudo de cunho qualitativo deve considerar o trivial, aquilo que todos os envolvidos consideram comum, mas que se opõe como parte essencial na complexidade do cotidiano. A pesquisa qualitativa tem a preocupação em retratar a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, pois este é o tipo de investigação que coloca o pesquisador em posição de compreensão dos significados que se revelam no trajeto da pesquisa.

Assim, por meio desse enfoque investigativo, procura-se observar as interações que ocorreram no processo de formação dos professores participantes do PNAIC, focalizando a constituição de sentidos no trabalho de formação continuada, a partir de reflexões sobre a práxis dos professores alfabetizadores. Para isso, é adotada, durante a pesquisa, uma postura

aberta e flexível, a fim de estabelecer novas relações a partir das interações dialógicas experimentadas pelos sujeitos em torno do objeto de pesquisa – formação continuada de professores e a práxis pedagógica dos professores alfabetizadores, foco central desta investigação.

Considerando essa perspectiva metodológica, passa-se a descrever o processo de caracterização e delimitação do contexto da pesquisa, bem como as técnicas utilizadas para a coleta dos dados.

O processo de análise qualitativa foi importante neste estudo científico, por ser capaz de dar evidência de como é o cenário da pesquisa, demonstrando dados dos professores (anos de experiências, tempo de participação no PNAIC, série que atua). Enfim, conhecendo os dados qualitativos e analisando-os criteriosamente é possível qualificar melhor a pesquisa, pois, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), é possível sintetizar que o objetivo principal do método qualitativo é reconhecer o dado ou problema, visando assim reunir uma base de dados e informações, que possam contribuir com o pesquisador nas análises e interpretações dos dados da pesquisa.

No caso dessa pesquisa, os dados levantados e expressos foram importantes para reconhecer e qualificar a formação continuada proposta aos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Campo Verde-MT, a partir do Programa de Formação PNAIC.

Considerando a construção teórica que ofereceu sustentação à pesquisa, é pertinente descrever o campo de atuação da pesquisa, lugar onde está centrada as decisões e os fazeres desse processo. Dessa forma, a seguir será apresentado o contexto da pesquisa.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

O estudo foi realizado no Município de Campo Verde, Estado de Mato Grosso. Este Município está localizado ao sul do Estado, é considerado um município estratégico, pois está localizado a apenas 130 km da capital mato-grossense, a 140 km de Rondonópolis, segunda maior cidade do Estado, e é cortado pela BR 070, a qual liga Cuiabá a Brasília. Está a 750 km de Goiânia, a 1.050 km de Brasília, 630 de Campo Grande, num ponto central de localização estratégica e fácil acesso.

**Figura 1 - Mapa de localização do Município de Campo Verde no Estado de Mato Grosso**



Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2011/12/mapas-do-mato-grosso.html>, adaptado pela autora (2018)

Esses fatores são relevantes na descrição do Município, por representarem marcas significativas no seu crescimento, pois atualmente o Município acolhe população dos quatro cantos do Brasil. Como está localizado numa via de acesso estratégico e possui infraestrutura acolhedora, desperta olhares de viajantes que por aqui passam. Fatores que contribuem com o crescimento da cidade, a qual cresce de forma intensa, apresentando crescimento de 7,35% segundo dados do IBGE, 2018. Soma uma população de 42.871 habitantes.

O Município destaca-se também por ser um município desenvolvido, é considerado referência em gestão pública, segundo dados do ano de 2017, PDI (Programa de Desenvolvimento Institucional do Tribunal de Contas do Estado). É a 8ª economia do Estado e o segundo em geração de emprego, segundo dados do CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho), em agosto de 2018.

Com todo esse potencial descrito acima, é possível afirmar que o Município possui uma rede educacional com infraestrutura básica bem estruturada, com 13 escolas públicas

municipais, sendo que destas 05 atendem exclusivamente a educação infantil da zona urbana; 04 atendem educação infantil e ensino fundamental I e II, na zona rural; 02 atendem da educação infantil ao ensino fundamental I na zona urbana e 02 atendem apenas o ensino fundamental I e II na zona urbana.

As escolas possuem um número grande de alunos, sendo que toda a rede soma 5.351 alunos; os professores somam 241 profissionais lotados em sala de aula, sendo que destes apenas 56 são professores regentes nas salas de alfabetização, de acordo com os dados do sistema Omega/SMEC 2017.

A amostragem dessa pesquisa é representada por 15 professores participantes do PNAIC, correspondendo a 26,7 % dos professores alfabetizadores que constitui o grupo de formação do PNAIC 2017.

É importante evidenciar que toda rede municipal participa da formação do PNAIC, contudo 07 escolas foram representadas pela amostragem desta pesquisa, sendo estas duas escolas do campo e cinco da cidade. No quadro 5 estão especificadas as escolas representadas nesta pesquisa, com os respectivos números de professores envolvidos.

**QUADRO 5 - Escolas participantes da pesquisa**

<b>NOME DA ESCOLA PARTICIPANTE</b>	<b>QUANTIDADE DE PROFESSORES PARTICIPANTES</b>
<b>Centro Educ. Paulo Freira</b>	<b>04</b>
<b>Escola Mun. José Garbugio</b>	<b>01</b>
<b>Escola Mun. Paraíso</b>	<b>01</b>
<b>Escola Mun. São Lourenço</b>	<b>03</b>
<b>Escola Mun. Monteiro Lobato</b>	<b>03</b>
<b>Escola Mun. Dona Maria Artemir Pires</b>	<b>01</b>
<b>Escola Mun. Dona Sabina L. Prati</b>	<b>02</b>
<b>7 ESCOLAS</b>	<b>15 PROFESSORES</b>

Fonte: A autora (2018)

O município é relativamente jovem, conta apenas com 30 anos de emancipação política administrativa, apresentando acelerado crescimento populacional e de atendimento dos serviços públicos, fatores que têm demandado a necessidade de criar políticas públicas que visam atender toda a demanda existente, sobretudo o crescimento da rede educacional.

Visando caracterizar melhor a educação de Campo Verde-MT e compreender o objeto de estudo desta investigação científica, é importante proporcionar um olhar sobre os dados das avaliações externas, as quais expressam os índices quantitativos que representam os dados



da alfabetização do Município, conforme especificados nos quadros 02 (dois) e 03 (três) do capítulo 02 (dois) dessa dissertação.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa: apresentação e análise**

A definição dos sujeitos da pesquisa é pautada em uma investigação com princípios éticos, visando respeitar os participantes, não ferindo, de forma alguma, seus valores morais, profissionais, psicológicos. Por isso, não foram mencionados seus respectivos nomes, endereços, características, imagens ou qualquer outra identificação que pudesse caracterizar ou identificar esses sujeitos especificamente. Preservando sua identidade e os princípios éticos da pesquisa, todos os professores serão tratados durante a descrição aqui expressa como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, 14, P14 e P15.

Todo o processo da pesquisa foi submetido ao comitê de ética, aprovado e, só após essa validação, a pesquisa foi iniciada. Para realização do trabalho foram envolvidos 15 professores alfabetizadores, cujo critério principal foi estar frequentando as formações do PNAIC no período de 2013 a 2017. Após contemplar esse critério, os professores foram convidados a participar da pesquisa, sendo que foram contemplados os 15 primeiros que se manifestaram com interesse de participar dessa amostragem.

Sobre o perfil dos professores, destaca-se: as 15 (quinze) pessoas que responderam a pesquisa eram do sexo feminino, possuem idade entre 32 a 50 anos; 12 (doze) trabalham em apenas uma unidade escolar, às vezes com dois turnos; e 03 (três) trabalham em duas ou mais escolas, e em séries diferentes. Destas, 03 (três) são contratadas e 12 (doze) são efetivas na rede municipal de ensino. Todas possuem ensino superior, sendo que 14 (catorze) possuem especialização (*latu sensu*) em diferentes áreas da educação (gestão escolar, psicopedagogia, educação infantil, didática, interdisciplinaridade...) e somente uma professora possui apenas a licenciatura. No que se refere ao tempo de atuação profissional, 10 (dez) apresentam experiências acima de 10 (dez) anos, 03 (três) apresentam experiências entre 06 (seis) a 10 (dez) anos, e apenas 02 (duas) apresentam experiências abaixo de 06 (seis) anos. Todas afirmaram terem construído suas experiências na educação básica, vivenciando práticas de ensino-aprendizagem com crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental ou educação infantil, com turmas de pré-escola.

Ao interagirem com a pesquisa a partir do questionário, as professoras permitem reflexões bastante coerentes com relação ao processo de formação continuada oferecida aos

professores da rede municipal de ensino. Todas as respostas foram focadas na percepção e nas crenças dos profissionais que atuaram como sujeitos da pesquisa. As respostas permitiram reconhecer o perfil profissional, dimensão do trabalho realizado e percepções dos professores acerca da temática. Algumas professoras, ao responderem o questionário, argumentaram de forma a demonstrarem o grau de maturidade, envolvimento e crenças acerca das temáticas propostas na formação.

Contudo a maioria das professoras demonstraram demasiada preocupação em participar do processo, expressando medo e insegurança em demonstrar seus pensamentos, valores e crenças. Isso evidencia que é preciso repensar com os professores da educação básica elementos fundamentais da essência profissional, tal como uma das mais importantes – ser pesquisador. Nesta perspectiva Freire (1996, p. 32) afirma,

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é a qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que esse precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisado.

Houve professoras que responderam ao questionário de pesquisa demonstrando fragilidades intensas da sua profissionalidade, tais como: erros ortográficos, letras incompreensivas, ideias incoerentes, as quais não deixaram claro o que realmente a professora desejava defender enquanto práxis pedagógica, realizada durante seu exercício laboral.

A questão central da pesquisa não é caracterizar essas situações, contudo, é importante ressaltar essas fragilidades, pois servem de referência e reflexão acerca da formação profissional. Ser profissional da educação requer capacidades específicas mínimas e renomadas acerca da capacidade de compreender os elementos conceituais, filosóficos, éticos, didáticos e metodológicos do processo ensino-aprendizagem. Isso não significa pensar o professor como um profissional completo, sem erros, sem fragilidades, mas também não se pode admitir que o professor, sujeito responsável pelo desenvolvimento e formação de crianças, se apresente de forma desprovida de conhecimentos básicos necessários e fundamentais à sua profissão.

Neste contexto, percebe-se que há um grande abismo entre a discussão do professor ideal e do professor real. Sabe-se que o professor ideal geralmente é aquele criado no mundo das ideias, mas certamente precisa-se visionar avanços que os caracterizam como profissionais competentes, conhecedores, com domínio de conhecimentos básicos e concisos sobre seus elementos de trabalho: compreensão da relação ensino-aprendizagem,

conhecimento das fases de desenvolvimento das crianças, domínio das normas da língua portuguesa, coerência de ideias, autonomia do discurso, aptidão e reconhecimentos dos ritos de pesquisa essenciais à formação de saberes científicos que os legitimam ser professor. No entanto, ao analisar as respostas dos professores, alguns deixaram visíveis nas suas falas que, por mais graduados que sejam, precisam de intervenções ao longo de seu labor profissional. E este é o espaço que a formação continuada pode legitimar no contexto da escola, representando assim uma formação capaz de atuar em ações concretas e significativas para o professor.

Justificando o termo professor ideal, discute-se que este não existe, mas é possível aproximar-se de um modelo ideal de professor, o qual contempla as ideias expressas em Freire (1996), quando relata a necessidade de o professor ser crítico, reflexivo e com autonomia na práxis pedagógica. Destaca-se assim a formação continuada como parte essencial desse desenvolvimento profissional.

É inaceitável que um profissional da educação escreva com erros ortográficos, sem coerência, com incompreensões dos conceitos elementares do seu fazer pedagógico, com letras incompreensivas. E isso foi observado com alguns sujeitos da pesquisa, durante as respostas no questionário. Sendo assim, diante desse entendimento, e atuando num campo de pesquisa tão propício para discutir a função do professor, suas possibilidades e limites, não se pode negar esse espaço de discussão acerca das situações apontadas na pesquisa. Pois conforme fundamenta Weisz (2001, p. 55),

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orientam. Mesmo quando elas não têm consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. Dessa forma é possível afirmar que, para compreender a ação do professor é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar os seguintes aspectos: Qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda; qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece; qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, de como deve ser o ensino.

Essas reflexões pontuadas levam a refletir sobre a complexidade que abarca o processo da práxis pedagógica e o exercício de ser professor, por isso requer pensar que, para ser professo, é preciso domínio, conhecimento, capacidade, aptidão e autonomia para visionar uma profissão autêntica. Isso legitima um fazer pedagógico significativo, com objetivos claros, capacidade de compreender e se colocar na condição de seus alunos, afetividade e

capacidade de acreditar no potencial de seus alunos, para então, afinal, verdadeiramente dar conta da função social que a educação tem para com seus sujeitos.

Durante a pesquisa também foi possível levantar as potencialidades dos sujeitos pesquisados (professores), sua vontade de aprender, o reconhecimento de que estão frágeis frente aos desafios propostos na educação, o desejo de mudança do cenário, o entendimento de que é preciso investir numa formação continuada que abarque a complexidade do fazer diário da sala de aula, a criação de mecanismos para solucioná-los e o desejo de promover pesquisas em suas salas de aula. Enfim, muitos aspectos ficaram evidentes durante o processo de pesquisa e eles são postos como pontos de discussão, visando fortalecer a pesquisa como espaço de discussão e fortalecimentos das políticas de formação que precisam ser pensadas, estruturadas e praticadas pela educação brasileira, nos seus diferentes contextos.

Conforme descreve Weisz (2001, p. 56),

A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado. Um pouco como o antigo mestre escola, ele precisa ser alguém com autonomia intelectual.

É plausível concordar que esse seria um perfil pertinente de professor para atuar nas escolas brasileiras na atualidade, contudo, conforme já abordado anteriormente, sabe-se da fragilidade do professor em ter capacidade para pontuar isso com clareza, refletindo sobre os aspectos essenciais da profissão. Por isso, ao caracterizar os sujeitos da pesquisa, propôs-se dialogar sobre essa temática, pensando em refletir sobre a caracterização dos sujeitos entrevistados transitando com as literaturas, a fim de refletir sobre o profissional da educação que se tem e o que se deveria ter.

### **3.4 O instrumento utilizado para a coleta e construção dos dados**

A construção dos dados teve importância significativa no desenvolvimento deste trabalho. Por meio dela foi possível encontrar respostas satisfatórias aos questionamentos e objetivos propostos para compreender a formação continuada de professores: possibilidades e limites à práxis pedagógicas para professores nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verde-MT.

Para a construção das informações que fundamentam a pesquisa, foi utilizado um questionário, contendo questões abertas e fechadas, todas direcionadas a atender aos objetivos propostos na pesquisa. O questionário foi selecionado como instrumento para coletar os dados e por entender que, para este momento, e avaliando o processo de envolvimento da pesquisadora com o grupo de professores da rede, este seria o instrumento mais adequado para a pesquisa, por garantir que os professores expressassem suas opiniões individualmente, sem ter que se expor em frente à pesquisadora, de forma direta, podendo se sentirem constrangidos pelo fato de serem colegas de profissão de uma mesma rede e, no momento da pesquisa, a pesquisadora fazer parte da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, o instrumento de coleta de dados estruturado nesta pesquisa oportunizou que os professores abordassem confortavelmente todos os aspectos essenciais à pesquisa, sem nenhuma necessidade de intervenção da pesquisadora.

Este questionário foi previamente estruturado, testado e submetido à apreciação de duas especialistas, para então, posteriormente ser aplicado aos sujeitos da pesquisa. Contém 05 (cinco) questões fechadas, as quais buscaram levantar informações sobre a formação dos professores, sua atuação, tempo de experiência na alfabetização, tempo no PNAIC e 06 (seis) questões abertas, as quais objetivaram identificar a práxis pedagógica dos professores e sua relação com o PNAIC, considerando as possibilidades e limites dessa formação para os professores.

Segundo Severino (2007, p. 125), o questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações por parte dos sujeitos pesquisados, de forma que as pessoas conheçam a sua opinião sobre assuntos em questão. A aplicação do questionário é a etapa da pesquisa que tem como objetivo levantar maiores informações a respeito do tema em estudo. Essa modalidade de questionário oportunizou levantar questões importantes no processo de construção dos elementos estudados e abordados na pesquisa, os quais possibilitaram reconhecer os sujeitos, analisá-los e identificar o que pensam e vivem no campo de atuação, e as tramitações das políticas públicas de formação continuada propostas pelos governos.

Para esta dissertação foram apresentados os resultados especificamente relacionados à questão proposta na pesquisa, segmentadas conforme os relatos expressos por cada indivíduo envolvido, transcrevendo suas falas com o cuidado de associar as respostas que, mesmo escritas com palavras diferentes, se igualam no sentido do texto.

Do ponto de vista metodológico, em algumas questões da aplicação do questionário, optou-se por trabalhar analisando as falas das professoras, considerando o que pensam, como atuam e o que esperam da formação para sua práxis pedagógica.

A partir desse pressuposto, evidencia-se que, no decorrer das análises das questões expressas nos questionários aplicados às professoras da rede municipal de ensino de Campo Verde-MT, a pesquisa contempla dialogar sobre as questões apontadas nas falas das professoras, suas expressões, forma de ver e sentir a formação no lócus da escola, principalmente da sala de aula, no contexto de suas vivências e da práxis pedagógicas. Adotar esse recurso metodológico para a análise das questões apontadas no questionário fez-se necessário por compreender que essas falas vêm impregnadas de significados, de sentimentos e desejos, os quais perpassam e legitimam a práxis pedagógica dos professores durante o seu fazer pedagógico.

Essa pesquisa busca evidenciar essas questões, respondendo aos objetivos propostos, a fim de reconhecer a realidade que permeia o processo de formação na rede municipal de educação de Campo Verde-MT. Dessa forma, seus resultados estão apresentados, interpretados e discutidos no próximo capítulo dessa dissertação, o qual objetiva compreender a formação continuada no PNAIC: possibilidades e limites à práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Campo Verde-MT.

## **4 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS**

A coleta de dados teve importância significativa no desenvolvimento deste trabalho. Por meio dela foi possível encontrar respostas satisfatórias aos questionamentos propostos na pesquisa. Dessa forma, a partir de agora, o objetivo é apresentar como os dados foram tratados durante a pesquisa e a sua construção, após todo o processo de ir a campo e coletá-los.

Os dados coletados foram apresentados de duas formas, uma primeira parte evidencia os elementos quantitativos e o segundo momento descreve os dados qualitativos. Os dados quantitativos foram produzidos em gráficos, os quais podem ser analisados e descritos de forma a dar toda a evidência necessária ao processo de construção dos resultados. E a segunda parte traduz o olhar dos professores acerca das questões fundamentais da apreciação e impactação da formação na sua práxis pedagógica, trazendo dessa forma uma discussão mais qualitativa e interpretativa do processo.

A partir dessas evidências, entende-se que a pesquisa não se atentou apenas a preocupar-se com o produto, com a quantificação de dados, mas também visionou-se trabalhar com os indicadores qualificáveis, podendo construir e discutir os elementos passíveis de análises, interpretações e comparações dos dados.

### **4.1 Apresentação dos dados**

A ideia central durante a formulação do instrumento de coleta dos dados quantitativos foi oferecer um instrumento eficiente no processo de pesquisa, visando assim compreender os sujeitos da pesquisa, sua formação, práticas e experiências, atuação, tempo de participação no PNAIC e motivações que os levaram a esta formação. Esses aspectos foram considerados pela pesquisadora como elementos essenciais na compreensão do propósito da pesquisa, pois, à medida que se reconheceu os sujeitos, suas atuações e intenções, tornou-se mais fácil compreender suas concepções, sua práxis pedagógica e a formação continuada no PNAIC. Ficou evidenciado que essa formação continuada proporcionou significativas possibilidades de aprendizagem e intervenção na práxis dos professores, tais como: organização do planejamento de aula, rotinas mais interessantes para a aprendizagem das crianças, olhar mais centrado numa avaliação diagnóstica, acompanhamento da aprendizagem.

Por isso, neste primeiro momento, inicia-se o processo de reconhecimento da formação continuada em Campo Verde-MT e seus atores. Dessa forma, os dados apresentados nos gráficos e relatos a seguir procuram esclarecer esses elementos: área de formação dos professores, turmas que atuam, tempo de experiência, tempo de participação no PNAIC e motivações para adentrarem na formação.

**Gráfico 1- Grau de escolaridade dos Professores participantes do PNAIC 2013 a 2017.**

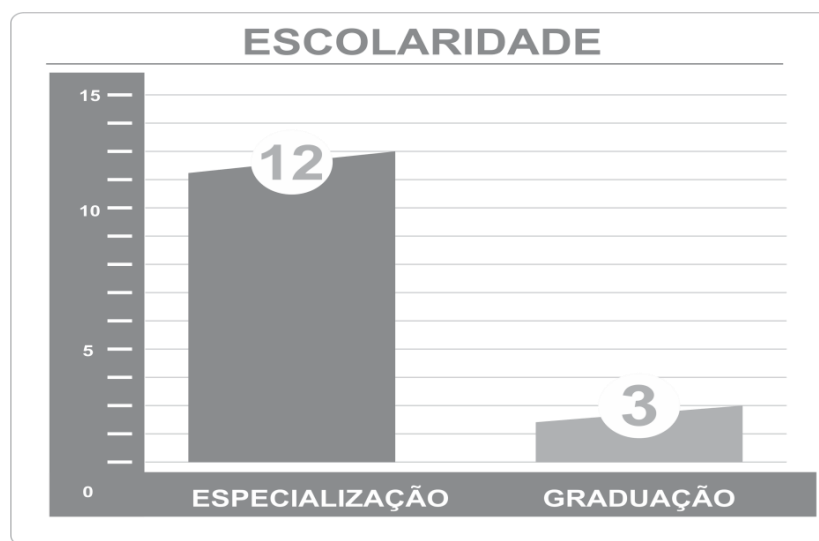


GRÁFICO 1

Fonte: a autora (2018)

Ao observar que 80% dos sujeitos possuem pós-graduação *latu senso* na área da educação ou áreas afins, pode-se afirmar que o quadro de professores possui uma formação inicial de acordo a lei, contemplando o que propõe a Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

“a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 1996, ART. 61).

Contudo, na formação continuada, o município ainda não tem conseguido apresentar elementos quantitativos e qualitativos de formação significativa, pois o PNAIC é o único programa de formação continuada trabalhado no Município nos últimos 06 anos. Isso demonstra uma carência em promover e ofertar a formação continuada na escola, criando políticas públicas para que os professores tenham uma formação permanente, conforme determina o artigo 67 da LDBEN (9394/1996), quando afirma:



Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (LDB 9.394/96, ART. 67).

Dessa forma, pode-se afirmar que os professores representados no gráfico 01 são professores que possuem licenciatura e especialização na educação, contudo, não possuem garantia de uma formação continuada na escola e tampouco participaram de formação em pós-graduação *stricto sensu*.

É importante esclarecer que o Município de Campo Verde-MT não exerce a prática de incentivar os professores a se capacitarem. Isto é, até hoje, nenhum professor aprovado em programas *stricto sensu* conseguiu licença ou incentivos para estudar, e caso queiram persistir na formação, precisam se afastar da rede sem remuneração ou renunciar ao programa. Demonstra, com isso, não haver nenhum interesse das políticas públicas em capacitar seus professores, incentivando-os a investirem em pesquisas, reflexões e ressignificações de suas práxis pedagógicas.

**Gráfico 2- Turma em que os professores atuavam durante a pesquisa.**

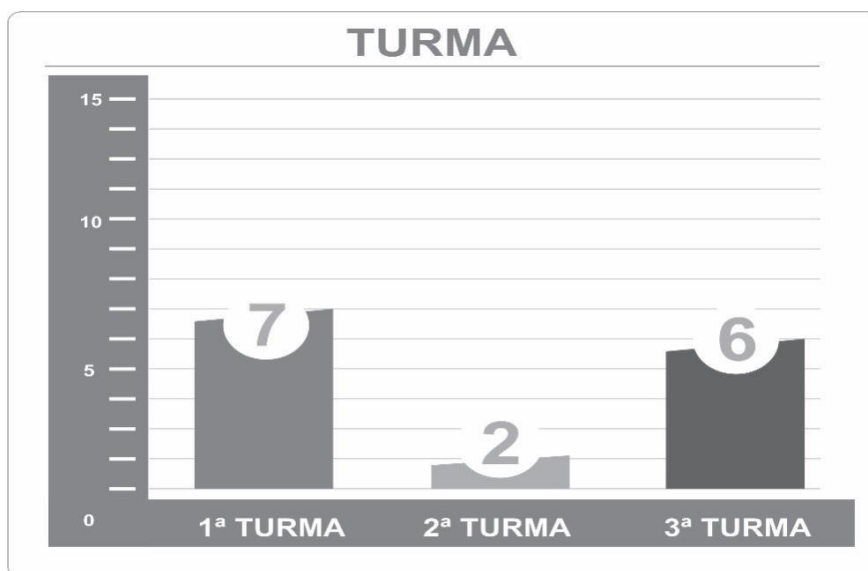


GRÁFICO 2

Fonte: a autora (2018)

Em análise do gráfico 2, percebe-se que as turmas em que estão lotados os sujeitos da pesquisa, são principalmente as turmas de primeiro e terceiros anos. Considerando que os três primeiros anos do ensino fundamental são constituídos momentos de alfabetização da criança,

segundo o PNAIC, propõe-se que no primeiro ano da educação básica seja realizado um trabalho bem intenso no processo de alfabetização, garantindo assim que as crianças possam adquirir conhecimentos introdutórios necessários para compreender o mundo da leitura e da escrita. No segundo ano esses conhecimentos serão aprofundados e no terceiro ano tais conhecimentos devem estar bem consolidados, garantindo assim que as crianças realmente estejam alfabetizadas no primeiro ciclo da educação básica. Inclusive serão submetidas a avaliações externas, tais como a Prova ANA e Provinha Brasil, a fim de que seja verificada a eficiência do processo de alfabetização.

A alfabetização é um processo que demanda tempo e maturidade, por isso é necessário uma soma de esforços, dedicação e comprometimento nos três primeiros anos de escolaridade, sem categorizar períodos mais importantes ou menos importantes. Todo o processo é importante para garantir a aprendizagem necessária para uma alfabetização significativa, capaz de potencializar e dar autonomia às crianças na compreensão do sistema de escrita, leitura, compreensão matemática, garantindo, assim, um ciclo de alfabetização eficiente.

**Gráfico 3- Tempo de experiência na alfabetização.**



GRÁFICO 3

Fonte: a autora (2018)

A partir da representação expressa no gráfico 3, pode-se afirmar que os professores participantes do PNAIC possuem vasta experiência na alfabetização. Dessa forma, é possível

afirmar que o número de professoras iniciantes, inscritos no PNAIC, é mínimo, fato que potencializa o processo de construção de elementos de formação.

Analisando o contexto dos dados acima apresentados, é possível reconhecer que existem professores iniciantes, ou seja, aqueles que possuem menos de 05 anos de experiência profissional, os quais ainda não possuem vivências práticas que acumulem evidências de fazeres pedagógicos que os fortaleçam socialmente e pedagogicamente na profissão. Estão em fase inicial de sua profissionalidade e precisam refletir sobre questões essenciais a essa construção.

O segundo ponto demonstra que os professores que estão há anos na prática precisam refletir sobre os novos cenários, os novos contextos da educação, os quais vem mudando completamente as necessidades e ferramentas da práxis pedagógica. Então, para esse grupo, a formação continuada é essencial, por proporcionar momentos de repensar e revigorar sua práxis diante dos novos cenários e contextos. Dessa forma, pode-se afirmar que a formação continuada abarca um processo necessário a todos os profissionais da educação, independente de sua referência, de seus saberes e de suas experiências. Conforme afirma Feldmann (2009, p. 71):

A formação docente convida-nos a reviver as inquietações e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa valores, atitudes, que compartilha relações e junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretção do mundo.

É possível afirmar que o professor, mesmo com vasta experiência, precisa dialogar sobre as questões educacionais, tanto com seus pares quanto com seus alunos. Partindo sempre do pressuposto levantado por Freire (1996), quando descreve nosso estado de ser eterno aprendiz, de aprender com os outros nos mais diversos espaços e contextos, formando assim as experiências que não se limitam, não se acabam e não nos confortam.

Reconhecendo essa importância, rememora-se mais uma vez Freire (1996), quando afirma sobre a necessidade de o educador refletir sobre sua própria práxis, independente de sua experiência, das vivências, do referencial social construído e do grau de escolaridade conquistado. Lembrando sempre que, tanto professor quanto o aluno, estão aptos a aprender e devem ter suas posturas voltadas à compreensão de “que o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar” FREIRE (1996, p.56). Por isso, ambos

são eternos aprendentes, constituindo assim uma profissão com uma práxis inacabada e em permanente construção.

**Gráfico 4- Tempo de participação no PNAIC**



GRÁFICO 4

Fonte: a autora (2018)

Considerando o tempo de participação dos professores na formação do PNAIC, pode-se afirmar que eles possuem condicionantes que os habilitam a compreenderem sua práxis e refletir sobre ela. Nesse contexto, WEISZ (2001) afirma que uma formação demanda tempo para ser compreendida e incorporada, pois requer analisar a prática pedagógica, compreendendo que há sempre um conjunto de ideias, concepções e teorias que sustentam essas práticas e que os professores, ao estudarem e se capacitarem, precisam compreender também que, por trás de seus atos, existem concepções e teorias que os sustentam, incorporando-os aos seus fazeres, de forma a tornar a práxis relevante. Dessa forma, passam a compreender que a relação ensinar e aprender perpassa processos de reflexão e redefinição de suas práticas. Considerando esse contexto, é possível afirmar que os professores de Campo Verde-MT, em sua grande maioria, estão em fase de construção e amadurecimento de seus atos, buscando, assim, fortalecer sua práxis.

**Gráfico 5- Argumentos do porquê estar fazendo a formação do PNAIC**

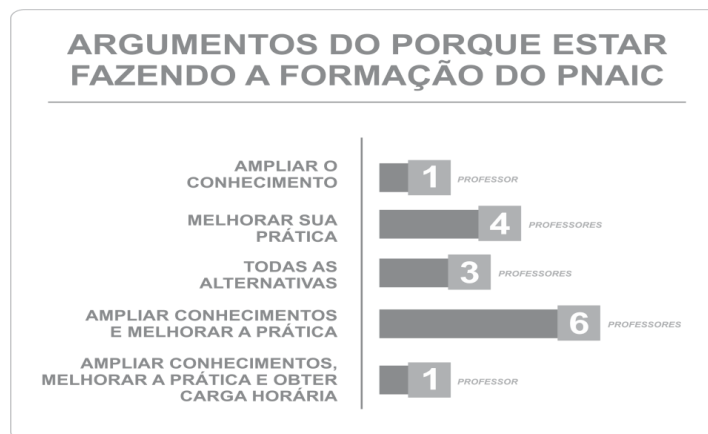


GRÁFICO 5

Fonte: A autora (2018)

Os professores retratam, em suas respostas, que fazem a formação prioritariamente para buscar novos conhecimentos e melhorar suas práticas, demonstrando que realmente entendem que o espaço de diálogo, reflexão e troca de experiências são essenciais para o fortalecimento da práxis pedagógica em sala de aula. Apenas 01 (um) professor respondeu que estava preocupado com a carga horária do curso. Sabe-se que a carga horária, no contexto de Campo Verde-MT, é um atrativo grande para os professores, quando optam por realizar cursos de formação continuada, uma vez que a política de contagem de pontos destes professores é anual e tem como elemento fundamental uma competição para a distribuição de classes. Mesmo assim, os sujeitos desta pesquisa não foram enfáticos em exaltar essa questão durante a pesquisa, demonstrando, dessa forma, um grau de maturidade e de compreensão que realmente reconhecem a formação como um momento de busca e aperfeiçoamento profissional e não de conquista de horas para somar pontos no final do ano.

#### 4.2 Análise dos relatos das professoras

A partir da questão número 06 do questionário de coleta de dados, serão apresentados os resultados da pesquisa, tratando-os de forma a evidenciar uma análise qualitativa. Para esclarecer como foi trabalhado o resultado e quais os percursos construídos a partir dos questionamentos que fizeram parte do questionário para a construção dos dados da pesquisa, segue a Figura 2, desenhada com a finalidade de demonstrar a construção dos resultados e as análises pontuadas a partir dela.

**Figura 2 – Quadro comum – mapa conceitual**



Fonte: A autora (2018)

Esta figura está sendo apresentada visando deixar claro que, a partir desse momento, a pesquisa irá retratar como a formação é constituída na rede, destacando que o PNAIC é o objeto de discussão dessa formação. Por isso, as análises consideram em reconhecer como é pensada a formação do PNAIC e quais as possibilidades e limites que ela oferece para os professores em suas práxis nas salas de alfabetização.

Em um diagnóstico sucinto, percebe-se que antes do PNAIC, mais especificamente nos últimos 15 anos, as formações foram oferecidas somente a partir de curso isolados e pontuais. Com a adesão ao PNAIC, os professores tiveram a oportunidade de obter uma formação a serviço de sua práxis pedagógica. Por isso, com o reconhecimento e a vivência dessa possibilidade, os professores reconhecem a necessidade de o município investir numa formação continuada eficiente e institucionalizada, legitimando-a como uma política de formação.

O questionário aplicado traz 06 (seis) questões abertas, as quais visam fundamentar como os professores compreendem e retratam a formação do PNAIC e as relações com suas práxis nas salas de alfabetização, assim como buscam reconhecer as possibilidades e limites dessa formação.

Para construção desses dados, foram realizadas análises e reflexões sobre apontamentos dos professores ao responderem o questionário. Esses professores estão resguardados quanto às suas identificações, por isso, quando citados durante as análises, serão tratados como P1, P2 e assim sucessivamente, identificando os 15 (quinze) professores participantes da pesquisa.

Para subsidiar a coleta, o questionário propôs cinco questões. São elas:

- Como era trabalhada a formação de alfabetizadores antes do PNAIC?
- Como a formação é trabalhada na rede e nas escolas?

- Quais impactos (positivos e/ou negativos) o PNAIC tem produzido na sua formação e na sua prática de sala de aula?
- Você acredita que as discussões e estudos propostos nos cadernos do PNAIC contribuem para a melhoria da práxis pedagógica realizada na sala de aula? Como?
- Mudou alguma coisa com essa formação? O que mudou?
- Em sua opinião, qual seria a formação ideal para atender à Rede Municipal de Educação de Campo Verde?

Ao serem questionados sobre como era trabalhada a formação de alfabetizadores antes do PNAIC, os professores foram unânimes em retratar que, nos últimos anos, o município sempre contou com ações de formações pontuais, realizadas principalmente no início do ano letivo, sem continuidade e tampouco com acompanhamento e olhar voltado para as práticas das escolas, como o PNAIC propôs, constituindo assim espaços de formação descontextualizados, sem uma identidade formativa. Dessa forma, pode-se afirmar que esse tipo de formação não caracteriza a formação continuada descrita e fundamentada nesta dissertação.

Chama a atenção alguns relatos das professoras, ao serem questionadas sobre como eram as formações:

P2 - *“eram trabalhados cursos não sequenciados e sem relação com a prática pedagógica, ficava muito em palestras, leituras e com um grupo grande e muitas vezes se tornava insignificante, por não ser direcionado à minha atuação”.*

P6 - *“antes a formação era trabalhada na semana pedagógica, com palestrantes de outras cidades, os quais não conhecem nossa realidade e muitas vezes com assuntos que não prendiam a nossa atenção e não acrescentava em nada nosso aprendizado”.*

Todas as evidências trazidas durante a construção dos dados, quando questionado como era trabalhada a formação continuada antes do PNAIC, convergem a uma análise de que realmente essas atividades pontuais não demonstravam uma preocupação em aprimorar a práxis pedagógica dos professores da rede. As formações limitavam-se em palestras pontuais, cursos intensivos com baixa carga horária, oficina de construção de brinquedos, Workshop e, principalmente, com pessoas que não conseguiam fazer nenhuma relação com a escola, considerando sua realidade, necessidades e expectativas.

Dessa forma, permite-se analisar que as propostas de formação eram hierarquizadas e definidas pelo órgão central, sem considerar ou ouvir os professores. Salvo duas professoras com mais experiências, que descreveram ter participado no período de 2001 a 2003 do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, o qual trazia uma metodologia muito parecida com a do PNAIC, criando condições de formação continuada, com mediação do processo e interlocução da sua práxis. Segundo as Professoras P1 e P6, o PROFA e o PNAIC foram os únicos cursos realizados em Campo Verde-MT, que contemplaram a relação com a práxis pedagógica.

A partir das afirmativas das professoras, vale destacar que no ano de 2001 a 2003 a Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde-MT, fez a adesão ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), cujo objetivo principal era oferecer formação continuada para os professores alfabetizadores, com foco em discutir a formação de professores alfabetizadores numa perspectiva sócio interacionista, oferecendo momentos semanais de discussões presenciais nas escolas, onde professores e formadores tematizavam a práxis pedagógica das salas de alfabetização, a partir de reflexões de textos sobre alfabetização e letramento, psicogênese da língua escrita, avaliação, métodos de alfabetização com textos, leitura, escrita, produção de textos. Essa formação teve ações contínuas de três anos de formações, contudo, após a troca de governo, as práticas realizadas nas escolas fomentando a formação continuada não foram priorizadas, deixando de ser executadas, tanto pela secretaria quanto pelos professores.

Analisando e construindo dados de como é a formação atualmente, sobretudo com o PNAIC, os professores participantes da pesquisa descreveram em suas respostas que a grande maioria dos estudos é realizada a partir de leituras prévias de textos, discussões das ideias e planejamento de aulas que podem ser aplicadas para as turmas de alfabetização, proporcionando assim uma análise da relação teórica e prática da formação. Permite-se, assim, o confronto de ideias com seus contextos em sala de aula e possibilita o planejamento de suas aulas, considerando aplicarem o que estudaram.

Segundo as respostas das professoras, essas afirmaram que conseguem, a partir dos estudos dos textos, fazer a relação teoria e prática e planejar suas aulas com mais facilidade e competência, reforçando que esta formação é trabalhada de forma a contemplar essa dinâmica, conforme descrito a seguir:

*P6 - “os encontros tem contribuído no intuito de esclarecer dúvidas, informar, proporcionar sugestões de como preparar e confeccionar materiais para utilizarmos com nossos alunos”.*



*Através do curso pude aperfeiçoar meus conhecimentos e minhas práticas pedagógicas e até mesmo a maneira de como planejar as aulas”.*

Ainda evidenciando a práxis pedagógica, as professoras responderam convictamente que a formação é estritamente voltada para discutir a práxis, por isso, se torna muito mais significativa e proveitosa para elas. Essas afirmativas são evidenciadas nas falas das professoras durante a pesquisa, conforme está descrito a seguir:

*P9 - “somos orientadas a ler primeiramente os textos do caderno que serão estudados no grande grupo. As formadoras fazem sempre uma leitura deleite e fazem seminário de apresentação dos assuntos a serem estudados. Também separamos em pequenos grupos para leitura dos textos e exposição de ideias principais no grande grupo. Temos também sugestões de atividades práticas para serem desenvolvidas em sala de aula”.*

*P5 - “Os professores de modo geral vem colocando as metodologias e habilidades propostas no PNAIC em sua prática, melhorando a forma de planejar, trabalhando com pesquisas, diversos portadores de textos e utilizando os materiais concretos, tornando as aulas mais prazerosas”.*

Contudo, no contraponto da questão, cinco professores relataram em suas respostas ideias contrárias ao explicitado anteriormente, descrevendo que ainda há imposição durante a formação, principalmente com relação aos horários, isto é, os encontros de formação acontecem no período noturno, tornando-se inadequados, uma vez que neste horário os professores já estão cansados de um dia inteiro de trabalho. Além disso, as professoras reclamaram do tempo, afirmando que às vezes os dias e períodos de estudos são mais intercalados, permitindo mais tempo para estudar, outras vezes são muito próximos, dificultando as leituras e estudos dos textos. Outro ponto mencionado trata da metodologia, quando algumas professoras afirmaram haver imposição das metodologias de estudos, tornando os momentos cansativos. Segue abaixo as ideias expressas por alguns professores que pontuaram tais situações:

*P1 - “Tem sido trabalhada em encontros pontuais, após acordos de data pela turma ou às vezes impostos pelas formadoras”.*

*P13 - “Tem sido um tanto quanto, às vezes cansativo, precisando de mais entusiasmo da parte de todos os envolvidos no programa. As formações são à noite e já estamos cansados”*

*P2- “Os professores são convidados a fazer a formação, mas alguns se sentem obrigados, por serem seletivados ou por necessidade de pontos e outros fazem para adquirir novos conhecimentos em busca de melhorar sua prática e resultados com sua turma”.*

Ao analisar as falas das professoras e o posicionamento quanto às questões expressas acima, cabe afirmar que a formação precisa ser encarada como dimensão pessoal, valorizando o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos. Por isso, cabe ao profissional reconhecer a formação continuada como algo necessário para sua vida, demonstrando maturidade intelectual e profissional.

Ainda com relação ao processo de formação em estudo, durante as análises, é notório que alguns professores conseguem tecer uma construção bem crítica sobre o processo, pontuando muitos aspectos positivos, mas também demonstrando que existem alguns pontos a serem melhorados, os quais descrevem como pontos negativos. Essa dinâmica é sempre necessária num processo de análise, nem tudo é ruim, mas certamente nem tudo é excelente.

A partir dessas reflexões elenca-se os pontos positivos e negativos frente ao objeto pesquisado, de acordo com a opinião dos professores.

**Aspectos positivos:** mais conhecimentos, melhorar a prática profissional, melhorar a prática de planejar e registrar, conhecer melhor o aluno, impactar nos resultados da alfabetização e letramento dos alunos, direito de aprendizagem dos alunos, novas propostas metodológicas, trocas de experiências, realização de projetos didáticos com a turma.

**Aspectos Negativos:** horários impostos, pouco tempo para o estudo, divergências de ideias e contradições com os conteúdos estudados na faculdade, discussões repetitivas, imaturidade do grupo.

Contudo, mesmo reconhecendo que a formação possui pontos positivos e negativos, é possível perceber que alguns professores reconhecem a sua importância para a melhoria da práxis pedagógica. Considerando o quadro dos sujeitos pesquisados, 80% dos participantes da pesquisa responderam que os estudos e discussões contribuíram para o aperfeiçoamento de suas práticas, justificando que estes momentos de estudos e reflexões trazem novas ideias e propostas, aprendizagem coletiva, atividades lúdicas e inovadoras, discussões sobre alfabetização e letramento, trocas de experiências, bons materiais de apoio, discussões acerca de solucionar problemas do dia-a-dia, ressignificar o planejamento, potencializar saberes e práticas, enfim, reconhecem que a formação continuada é essencial na vida do educador.

Visionando compreender as contribuições da formação para os sujeitos envolvidos na pesquisa, questionou-se quais foram as mudanças e as contribuições propostas pela formação, durante esses cinco anos de estudos contínuos no PNAIC. Ao analisar as respostas dos professores, é possível perceber que a formação contribuiu para que alguns professores

repensassem e refizessem suas práticas, ressignificando seus conceitos acerca da aprendizagem, do ensino, dos alunos e de sua práxis pedagógica.

Realizando uma síntese das respostas dos professores, é possível visualizar propostas de mudanças nos conhecimentos e metodologias (sequência didática, projetos, leitura deleite); olhar sobre a escola, seu contexto e necessidades reais; aprendizagens dos alunos a partir dos direitos de aprendizagens. Muitos relatos foram descritos pelos professores, evidenciando que o PNAIC foi um marco importante no processo de ressignificação e reestruturação de saberes significativos para a prática do professor alfabetizador, e que o Programa traçou um projeto a ser seguido, visionando assim pensar, estudar e ressignificar o presente e o futuro. Isso fica evidente na fala das professoras, conforme descrito a seguir:

*P1 – Na minha prática mudou muito. O PNAIC veio acrescentar no meu processo de alfabetização a maneira de representar, falar, escutar, escrever e ler com as crianças. De uma maneira onde percebo que as habilidades da comunicação desenvolvem melhor a aprendizagem.*

*P6 – Com o PNAIC mudei minha forma de planejar, buscando mais o lado lúdico, com jogos de alfabetização e estou mais eficiente em saber como meus alunos aprendem e me organizando melhor para dar conta das necessidades.*

*P9 – Estou aprendendo a trabalhar de forma adequada cada eixo da língua portuguesa e da matemática. Conhecendo meus alunos (quem são, o que sabem e o que precisam aprender), fazendo da sala de aula um ambiente alfabetizador, explorando diariamente o que temos nesse espaço.*

*P13 – Mudou em mim, os encontros nos fazem ter uma releitura, um novo ressignificativo para alguns conteúdos e direitos de aprendizagens antes não abordados, a forma de planejar, de expor o conteúdo para os alunos.*

*P14 - “formação foi de grande valência para mim, pois iniciei atuando na área juntamente com o PNAIC. Busquei aplicar o que aprendia nos encontros, claro que como todo início foi muito difícil, ainda é, mas busco sempre melhorar e superar as expectativas dos alunos”.*

*P15 – “Quando o professor participa de uma formação com a cabeça aberta para novas aprendizagens e com intuito de incorporar novas metodologias em sua prática, com certeza a qualidade do seu trabalho melhora. Acredito que uma grande contribuição trazida pelo PNAIC foram os direitos de aprendizagem, que se forem atendidos satisfatoriamente, asseguram a melhoria da qualidade da alfabetização e da educação como um todo”.*

Ao se retratar a importância do processo de formação proposto e realizado pelo PNAIC nas escolas da rede municipal de Campo Verde-MT, é preciso compreender que todo o trabalho realizado no período de 2013 a 2017 deveria resultar em um processo que

oferecesse sustentação às perspectivas futuras, por isso foi indagado aos professores qual seria a formação ideal para a rede, projetando, dessa forma, pensarem as perspectivas futuras da formação continuada. As respostas foram diversas, no entanto, todas inspiram a criação de uma política de formação continuada permanente, que atenda as escolas e suas demandas, proporcionando tempo hábil para os estudos, além de um diálogo efetivo com os professores e acompanhamento nas escolas, conforme abaixo:

*P1 – Na minha opinião a formação seria o PNAIC para os professores de primeiro ao quinto ano. Formação deve ser assim onde estuda teoria e trabalha a prática e discute nos grupos de estudo. Formação como o PNAIC serve para ampliar nos conhecimentos nas temáticas da alfabetização e letramento.*

*P2 – Na minha opinião poderia continuar com o PNAIC, mas já elaborando formas de registro, atividades, jogos e uma avaliação para nos reorganizar de acordo com as folhas encontradas. Mas ainda na minha opinião as formadoras e a Secretaria de Educação não estão preparadas para isso.*

*P9 – Penso que para que tenhamos melhores resultados, precisamos de um plano de ação elaborado pela secretaria municipal em diálogo com professores alfabetizadores, onde teríamos acompanhamento nas escolas, com avaliações diagnósticas bimestrais e posteriormente executar o plano. Pois o PNAIC já nos forneceu instrumentos para alfabetizar de forma eficaz, agora precisamos efetivamente fazer isso.*

*P13 – A minha opinião é que fosse algo mais dinâmico no sentido específico da palavra, mais “específico” que fosse avaliado o perfil do professor, sua experiência e sua vontade de transformar atitudes velhas em novos conceitos.*

*P13 - Acredito que muitos trabalhos em grupo e apresentações são muitas vezes para cumprir metas, e sempre as mesmas pessoas que se dispõem a fazer e falar. Gostaria de ouvir e aprender realmente com quem tem real experiência (não de idade) mas de trabalho concretizado, acho que nem sempre o que achamos é o certo dentro da alfabetização e a demora tem sido esse triste resultado. Precisamos ter certeza que estamos no caminho certo e fazendo de maneira que colhamos resultados satisfatórios.*

*P15 -Enquanto conteúdo de formação e informação o material do PNAIC é satisfatório. Mas infelizmente a forma como está sendo aplicado deixa a desejar, principalmente na questão do tempo. O curso deveria ser iniciado no início do ano letivo e ser estendido até o final, com encontros periódicos. Na escola onde atuo percebo a necessidade de haver um acompanhamento efetivo por parte da equipe gestora no processo de ensino aprendizagem. Fomentar discussões sobre o assunto em reuniões com a equipe gestora e professores, e se envolver, ou pelo menos que direção e coordenação pedagógica procurassem se manter informados sobre o que acontece no interior das salas de aula, com objetivo de auxiliar e buscar a solução de conflitos e sanar dúvidas e dificuldades de professores e alunos, buscando inclusive, se necessário, ajuda de outros profissionais e da equipe da secretaria municipal de educação.*

Ao relatarem o que colocam como expectativa de melhoras para a formação, fica evidente que o grupo de professores valida as ações do PNAIC, no entanto, levantam a necessidade de haver a continuidade de uma formação sólida, capaz de dialogar e contemplar as necessidades dos professores e alunos, integrando a escola no processo de aprendizagem, dialogando sobre questões pertencentes às salas de aulas e às necessidades de professores e alunos integrarem a aprendizagem. Enfim, fica evidente que os professores aspiram a continuidade de formações continuadas como esta.

No entanto, o Governo Federal extinguiu o PNAIC a partir do ano de 2018, por isso, institucionalmente, não teve continuidade nos municípios. A secretaria e as escolas foram desligadas do processo institucional que mantinha essa formação. Contudo, vale ressaltar que as secretarias, escolas e professores podem fomentar a formação como caráter pessoal, a partir de diálogos e estudos sistematizados pelos educadores, visando assim fortalecer e legitimar cada vez mais os espaços de formação continuada e, conseqüentemente, colaborar com o desenvolvimento de boas práticas, assim como potencializar a possibilidade de constituição de uma política de formação em Campo Verde-MT.

Com a finalidade de fechar as discussões acerca das questões aportadas na pesquisa, é importante expressar que a ideia foi compreender a formação continuada na rede municipal de ensino de Campo Verde-MT, considerando que, no passado, o município investia altos valores para oferecer cursos descontextualizados, os quais não foram validados pelos professores, considerando que não possuíam relação com suas práticas e necessidades. Posteriormente, com a adesão ao PNAIC, o quadro veio mudando, os professores passaram a fazer parte de grupos de formação continuada e expressam suas ideias sobre a importância da ação, deixando claro que, com o PNAIC, os professores estiveram em constante processo de formação continuada, tentando compreender a alfabetização, assim como com o desafio de estudar, dialogar sobre a escola, considerando seus desafios e necessidades em garantir aprendizagens eficientes e significativas.

Quando questionados sobre as perspectivas futuras, apontam discussões que evidenciam a necessidade de se pensar e estruturar a educação continuada nas escolas, garantindo um processo presente e futuro de formação do professor e para o professor.

Nos apontamentos dos sujeitos da pesquisa, foi possível evidenciar que apareceram falas, as quais retrataram o processo antes do PNAIC, durante o PNAIC e projeções com o que se espera daqui para frente.

Dessa forma, sintetizando o que foi proposto estudar e o que foi encontrado durante a pesquisa, fica claro que, no passado, em que as formações não ocorriam considerando as necessidades dos professores e dos alunos, estas estavam apenas para atender a uma política mais diretiva. Eram, portanto, tratadas pelos professores como autoritárias, hierárquicas, não dialogando e tampouco considerando os professores e alunos, suas necessidades, desafios e desejos. Depois, com a proposta do PNAIC, os professores começaram a despertar para as formações, as quais passaram a ser mais interessantes, tendo relação com eles, seus interesses e necessidades. Dessa forma, participar do PNAIC despertou nos professores uma nova visão, a qual possibilitou a uma maioria repensarem suas práticas, potencializarem seus fazeres, e, acima de tudo, sonharem e desejarem uma formação que realmente atenda às suas necessidades. Assim, pode-se dizer que essa relação PNAIC e formação continuada possibilitou aos professores entenderem que estes não podem e não devem aceitar as formações burocratizadas e descontextualizadas, desconsiderando suas necessidades. Entenderam também que o governo pode e deve investir em boas práticas de formação, tais como foi realizado no PNAIC.

Considerando o que foi analisado, vale ressaltar que o contexto da formação continuada no município de Campo Verde-MT, com a inserção do PNAIC, promoveu novo sentido e expectativas, do ponto de vista dos professores alfabetizadores, ao processo de profissionalização docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a trajetória de pesquisa construída ao longo dessa dissertação de mestrado, é possível afirmar que, durante todo o trabalho, houve muitos desafios, descobertas e, acima de tudo, inúmeras aprendizagens. Por isso, caracterizar um momento de considerações finais de um estudo tão importante como este é desafiador, principalmente por reconhecer que este trabalho qualifica a pesquisadora como mestre em ensino, tornando-a uma legítima pesquisadora da área de formação continuada.

A partir desse princípio, a pesquisa possibilitou, dentre suas possibilidades e limitações, elucidar o objetivo prescrito para este trabalho, compreender as possibilidades e limites da formação continuada, a partir do ponto de vista dos professores que participaram do PNAIC. Visionando garantir e dar conta das respostas propostas, os caminhos foram trilhados para elucidar a temática em questão.

Dessa forma, durante essa dissertação, foi necessário conhecer a base teórica que sustentou os conceitos e fundamentos da formação continuada, coadunando com as ideias de autores renomados, os quais, possuem percursos significativos de estudos e pesquisas na área proposta. Estes momentos de leituras, estudos e sínteses foram ricos para o entendimento do conceito e da definição dos marcos teóricos e metodológicos necessários para elucidar o estudo proposto, contribuindo assim para uma reflexão, a qual possibilita positivamente futuras intervenções na rede de educação de Campo Verde-MT.

As ideias dos autores permitiram que a pesquisadora buscasse referências que pudessem qualificar o estudo, fundamentando-as de forma a sustentar todo o trabalho científico originário dessa dissertação de mestrado.

A base teórica acima mencionada permitiu uma intensa reflexão sobre a formação continuada de professores, evidenciando quão importante esta é para a educação brasileira, principalmente considerando-se o contexto histórico em que vive o país, onde as formações iniciais são precárias, formando profissionais mal preparados para adentrarem as escolas brasileiras e garantirem educação de qualidade a milhares de crianças. Por isso, a formação continuada ganha destaque nas discussões sobre educação na atualidade. Claro que não se pode afirmar que a má formação inicial seja a única responsável pela má qualidade da educação. É preciso considerar que o mundo atual é dinâmico, por isso, desafia os profissionais a aprenderem continuamente, especialmente os professores alfabetizadores.

O marco metodológico percorrido para dar conta da discussão proposta para este estudo foi pensado e selecionado, considerando toda a dimensão do trabalho. Por isso, optou-se por

uma abordagem metodológica qualitativa de cunho interpretativo, a qual permitiu dialogar sobre diferentes aspectos da formação no lócus das escolas campoverdenses, colhendo elementos que puderam oferecer suporte para o objeto e os objetivos propostos na pesquisa. É possível afirmar também que a opção metodológica escolhida para subsidiar o trabalho ofereceu elementos satisfatórios para que toda pesquisa garantisse resultados significativos acerca do processo realizado. A amostragem utilizada nesta pesquisa ofereceu importantes elementos de discussões e reflexões acerca da formação continuada em Campo Verde-MT.

Neste sentido, cabe aqui discutir que, considerando o contexto da formação continuada pautada e descrita pelos professores ao longo dessa pesquisa, permite-se analisar que o município está num processo em que se evidenciam ações que legitimam formações tecnicistas usadas como controle e regulação de práticas, convergendo em racionalidade técnica. Contudo, com a adesão ao PNAIC, adentra-se em uma outra vertente da formação, em que prevalece a racionalidade prática, com propostas de formações crítico-reflexivas, as quais, oportunizam aos professores discussões, estudos e reflexões sobre a prática contextualizada.

Considerando essa dicotomia entre uma formação técnica versus uma formação crítica reflexiva, afirma-se que o PNAIC ganhou destaque com os professores. Os sujeitos participantes da pesquisa, em sua grande maioria, deixaram evidente que validam a formação crítica reflexiva proposta pelo PNAIC, assim como afirmaram reconhecer sua efetividade com contribuições à práxis pedagógica dos professores alfabetizadores. Evidenciam também que desejam trabalhar a formação a partir de estudos, diálogos e reflexões sobre a práxis.

Dessa forma, a partir da coleta e construção dos dados da pesquisa, argumentados nas falas dos sujeitos, ficou evidente que a formação do PNAIC ofereceu elementos e reflexão sobre a práxis pedagógica dos professores alfabetizadores.

Segundo as professoras, o programa foi o único espaço de discussão sobre a aprendizagem dos alunos e os resultados nas avaliações externas. Ofereceu momentos de discussões e tematizações da práxis, contemplou assuntos de interesse dos professores, tais como: planejamento, sequências didáticas, atividades práticas e lúdicas na alfabetização, avaliação diagnóstica e a serviço da aprendizagem, jogos matemáticos, entre outros.

Outro aspecto importante que esta pesquisa apresentou, a partir das falas das professoras, é a necessidade de propor uma formação na escola, a partir das necessidades reais desta, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, a práxis pedagógica dos professores e a diversidade de saberes apresentada pelas crianças em fase de alfabetização.



Para os professores, sujeitos da pesquisa, os momentos de formação na escola propiciam o fortalecimento do diálogo, da reflexão sobre a práxis, de estudos estruturados com a realidade dos alunos e dos resultados expressos por cada turma e/ou criança.

Pautado nas expressões dos professores fez-se saber que a Secretaria também precisa repensar suas concepções e práticas de formação continuada, pois, segundo os dados expressos na pesquisa, o município não tem conseguido apresentar elementos quantitativos e qualitativos de formação continuada, isto é, segundo os professores alfabetizadores, nos últimos 15 anos, o PNAIC é a única proposta de formação continuada que contemplou momentos de reflexão sobre a práxis, considerando o contexto das salas de aulas, as aprendizagens dos alunos e suas reais necessidades. Dessa forma, demonstra uma carência em promover a formação continuada na escola e criar políticas para que seus professores estudem continuamente, conforme determina o artigo 67 da LDBEN (9394/1996).

O PNAIC, com sua constituição bem estruturada, objetivos claros e com a finalidade focada em contribuir com a alfabetização na idade certa, serviu de referência para os professores refletirem sobre suas práxis e a formação.

Contudo, a Secretaria ainda demonstra muitas fragilidades em reconhecer a formação continuada enquanto política pública da rede. Conforme evidências expressadas nas falas dos professores ao longo da pesquisa, a Secretaria desempenhou com responsabilidade a parceria com o MEC, seguindo todas as orientações do programa, inclusive até incorporando algumas políticas desse programa na sua portaria de atribuição de salas na rede. No entanto, com a sua extinção pelo Governo Federal, a secretaria não se posicionou, tampouco apresentou estratégias de continuidade da formação continuada. Assim, volta à estaca zero, ficando sujeita ao retorno das metodologias de formação linear, focadas aos olhos de consultores e formadores externos, os quais, na maioria das vezes, não contemplam de forma positiva e necessária as vivências dos professores, não permitindo que estes se sintam parte criadora, atuante e autônomos na profissão, visualizando a práxis como possibilidades de mudanças positivas para a reestruturação do fazer pedagógico na sala de aula.

Investir na formação continuada na educação pública exige uma dimensão enorme de responsabilidade da administração pública e seus gestores, no estabelecimento de políticas públicas coesas, eficazes e proativas, conectadas às realidades específicas de cada espaço escolar.

Conforme as análises dos dados construídos no decorrer dessa pesquisa, foi possível perceber que, mesmo com uma metodologia de formação crítica e reflexiva, oferecida durante 05 anos e com o reconhecimento da importância da formação pela maioria dos sujeitos da

pesquisa, as práticas pedagógicas ainda não deram conta de proporcionar mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, conforme retratada nos dados das avaliações externas.

É preciso considerar que as mudanças não ocorrem de imediato, nem apenas por ter frequentado cursos de formação. Para que haja transformação, é necessário que o professor se reconheça como produtor e reconstrutor de conhecimentos, que a Secretaria Municipal de Educação apresente estruturas e políticas que amparem os profissionais, e, acima de tudo, que haja responsabilidade pessoal e profissional sobre os atos de ser professor.

Dessa forma, conclui-se essa dissertação com afirmações e ideias que retratam a construção do processo, as evidências aparentes durante a pesquisa, assim como a discussão sobre a importância de buscar caminhos para que a formação continuada seja efetiva na rede municipal de ensino de Campo Verde-MT, oferecendo suporte para a melhoria da práxis pedagógica, das condições de trabalho dos professores e da sua profissionalização na alfabetização.

A partir de todas as considerações acima pautadas, considerando todo o processo investigativo construído ao longo dessa dissertação, evidencia-se que a formação continuada é uma das ações grandiosas da educação na atualidade, a qual requer investimento, dedicação, estudos e pesquisas. Por isso, esta formação é ação política importante para fomentar a práxis pedagógica de professores. Por isso, considera-se a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação de Campo Verde-MT conhecer as possibilidades e limites da formação no seu contexto educacional, para, então, repensar suas práticas e definir uma política de formação continuada que possa contribuir com professores e alunos, na busca por uma educação de qualidade.

E, para encerrar, fica a reflexão de que a educação não é um ato solitário, por isso ela é uma missão de todos, lembrando o que Almeida (2007, p. 65) nos propõe a pensar,

Não há escolas sem professores,

Não há professores sem formação.

Não há formação que nos sirva para a vida inteira.

É preciso acompanhar o tempo.

É preciso perceber as necessidades e as mudanças.

Caso contrário, corremos o risco de chegar a determinadas condições didáticas e só descobrir que elas não são mais úteis.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Dimensões de Formação**. In. TAVARES, J. (Org.) Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In. ALARCÃO, Isabel. Et. Al. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. São Paulo: Papyrus, 1998.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas: uma história sobre crianças e escolas para pais e professores**. Campinas: Versus Editora, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **A Pesquisa qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTTOMORE, T. (1977). “Estrutura e História”, in P. Blau (org.). **Introdução ao Estudo da Estrutura Social**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 176-89.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Apresentação, Maio de 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, s.d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: Unidade 01. Currículo na alfabetização: concepções e princípios: Brasília: DF, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: Unidade 02. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01, Unidade 04. Ludicidade na sala de aula. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01, Unidade 05. Os diferentes textos em salas de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília; MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno para gestores, Brasília; MEC/SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01, Unidade 06. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01, Unidade 07. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01, Unidade 08. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: Unidade 01. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: Brasília: DF, 2012i.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia de orientações metodológicas gerais. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993. 347 p. (Tese de doutorado).

CANDAU, Vera. **A didática em questão**. RJ. Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **A relação teoria prática na formação do educador**, Tecnologia Educacional, 1983.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DAL-FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu>. Acesso em: 10 set. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

FELDEMANN, Marina Graziela. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Século XXI: o minidicionário de língua portuguesa**/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição, Margarida dos Anjos. RJ: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO E. **Sala de aula: espaço de construção de conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento para o professor**. São Paulo, FEUSP, (Mimeo), 2000.

GATTI, Bernardete A. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV**, São Paulo, Brasil. 1995.

GUESTALDI, Maria Virgínia. **Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva de formador**. São Paulo: PUC, 2012.

Gladis Teresinha Slonski, André Luis Franco da Rocha, Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1989

KRASILCHIK, M. O professor de prática de ensino: um edificador de pontes. **Caderno Cedex**, São Paulo: Cortez, n. 21, p. 32-34, 1988.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPV, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18ªed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2001.

MODESTO, M. A. **Formação continuada de professores de Matemática: compreendendo perspectivas, buscando caminhos**. Dissertação de mestrado - Ensino de Ciências - UNESP/Bauru, 2002.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2005.

NETTO & BRAZ, José Paulo & Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. In: NÓVOA A. Profissão Professor. Portugal: Porto. 1995.

\_\_\_\_\_. (org.) **Os professores e sua formação**. 2ªed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, Carla Alessandra da Silva. **Gestão Democrática da Educação - A ação colegiada nas escolas municipais de Aracaju**. 2000. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe. 2000.

PAULA, Jacqueline Borges de. **A Avaliação em Matemática: concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos professores e presentes nos relatórios descritivos avaliativos da aprendizagem de seus alunos.** 2010, 383f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

ALVARADO PRADA, L. E. Formación de formadores de profesores? In: **Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos.** (compilador) Bogotá: Ediciones Antropos Ltda. 2003.

PEREIRA, Viviane Corrijo Volnei. **Formação Continuada de professores alfabetizados: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2016 – 181f., il. Dissertação C Mestrado em educação. Universidade Brasília 2016 – de Brasília)

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na formação do professor.** Ideias, São Paulo, 1998.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores –Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação.** USP, v.22, n.2, jul./dez. São Paulo, p. 72-89, 1996.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 1994.

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

SANTANA, Teresinha. **Formação continuada de Professores: práticas de ensino e transposição didática.** Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, Xavier Marlene. **A Formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas.** (dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SAVELI, E. L. **Leitura na escola: as representações e práticas de professoras-** Tese de Doutorado, FE/UNICAMP. Campinas, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. Ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita**. Disponível em <[HTTP://www.plataformadoletramento.org.br](http://www.plataformadoletramento.org.br)>. Acesso em: fevereiro 2014.

SOUZA, J. V., SILVA, M. A (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Elaine Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC. 2014**. (dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade de Santa Catarina - Florianópolis, SC, 2014. 358 p

SCHÖN, Donald A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-91.

TARDIF, Maurice. **O ofício de professor – história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VAILLANT, D. **Formación de formadores**. Estado de la práctica, PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), 2002.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VASCONCELOS, T. M. S. de. **Ao redor da mesa grande**. A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Disponível em: [http://www..crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28- p.227- 252](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28-p.227-252).

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**. Ideias e Práticas. EDUCA, Lisboa 1993.



**SITES CONSULTADOS:**

<http://www.campoverde.mt.gov.br/TempodeCrescer/qualidade-de-vida/>>. Acesso em 27 de julho de 2017 às 19:49.

[http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged/perfil\\_municipio/index.php.gov.br](http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged/perfil_municipio/index.php.gov.br), acesso em 26/09/2018 às 18:56.

<https://cidades.ibge.gov.br/>, acesso em 23 de setembro de 2018, às 18:32.

[http://portal.inep.gov.br/resultado Prova ANA por estados e municípios](http://portal.inep.gov.br/resultado_Prova_ANA_por_estados_e_municípios), acesso em 17 de outubro de 2018.

<http://avisala.org.br>, acesso em 08/04/2018.

<http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/formar-formadores-uma-tarefa-complexa-e-coletiva/>, acesso em 08 de abril de 2018 às 19 horas 54 min..

[http://ideb.inep.gov.br/resultados IDEB\\_](http://ideb.inep.gov.br/resultados_IDEB_) Acesso em 01 de outubro de 2018 as 15 h.

[http://portal.mec.gov.br/dados do Ministério da Educação sobre o PNAIC/35575](http://portal.mec.gov.br/dados_do_Ministério_da_Educação_sobre_o_PNAIC/35575), em 08/11/2018, às 13 horas.

<https://mapasblog.blogspot.com/2011/12/mapas-do-mato-grosso.html>, acesso em 20/11/2018, às 20:31

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES:**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO  
GROSSO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CÂMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado Edital N° 94/2016**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADA AOS DOCENTES  
PARTICIPANTES DO PROJETO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
- IMPACTOS E REFLEXOS NA RELAÇÃO TEÓRICA PRÁTICA NAS SALAS DE  
ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO VERDE.**

Mestranda: Simoni Pereira Borges

E-mail: [sborges2@hotmail.com](mailto:sborges2@hotmail.com)

Fone: 66 – 99969-4477

1. Grau de escolaridade da alfabetizadora:  
 Graduação, área: \_\_\_\_\_  
 Pós-Graduação, área: \_\_\_\_\_  
 Mestrado, área: \_\_\_\_\_
2. Turma que atua:  1º ano                       2º ano                       3º ano
3. Quantos anos você tem de experiência em alfabetização?
4. A quanto tempo você participa do PNAIC?  
 05 anos                       04 anos                       03 anos                       02 anos                       01 anos
5. Porque você está fazendo o PNAIC?  
 é curso obrigatório na Rede Municipal de Ensino  
 porque precisa de carga horária  
 para ampliar os seus conhecimentos  
 para melhorar sua condição profissional e sua práxis
6. Como essa formação tem sido trabalhada na rede municipal de ensino e nas escolas?

7. Quais impactos (positivos e ou negativos) o PNAIC tem produzido na sua formação e na sua prática de sala de aula?
8. Você acredita que as discussões e estudos propostos nos cadernos do PNAIC contribuem para a melhoria da prática pedagógica realizada na sala de aula? Como?
9. Como era trabalhada a formação de alfabetizadores antes do PNAIC?
10. Mudou alguma coisa com essa formação? O que mudou?
11. Em sua opinião, qual seria a formação ideal para atender à Rede Municipal de Educação de Campo Verde?

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da investigação científica intitulada “Formação Continuada de Professores: impactos e reflexos na relação teórica prática nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verde”, desenvolvida pela pesquisadora mestranda Simoni Pereira Borges, vinculada ao Mestrado de Ensino do IFMT Câmpus Cuiabá Octayde Jorge da Silva através do Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEN, edital 094/2016.

Neste estudo pretendemos reconhecer os impactos e reflexos da formação continuada oferecida pelo Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC na relação teoria prática vivenciada pelos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Campo Verde.

O motivo que impulsiona esta investigação é o reconhecimento das fragilidades das formações oferecidas aos professores, que mesmo participando de cursos de formação continuada, não tem conseguido avançar nos resultados da alfabetização no Município de Campo Verde, pois tem dificuldade de relacionar teoria prática.

Para este estudo adota-se como procedimentos metodológicos a aplicação de um questionário aos professores alfabetizadores que atuam em sala de aula e participaram do PNAIC nos quatro últimos anos.

O benefício deste estudo é a possibilidade dos resultados serem apresentados aos gestores educacionais e professores, com objetivo de colaborar com a rede municipal de ensino, promovendo melhorias nas ações planejadas e executadas, visto que as mesmas auxiliam os professores a desenvolverem sua relação teoria prática, alcançando melhores resultados em sala de aula, constituindo-se um professor mais capacitado, competente e comprometido com a alfabetização. Da mesma forma, espera-se que os Gestores Educacionais reconheçam a demanda neste segmento, a fim de intervir significativamente nas propostas a serem executadas. Informamos que os riscos desta pesquisa são mínimos, sendo que, em caso do participante se sentir desconfortado ou constrangido, o mesmo poderá desistir ou não responder a qualquer pergunta. Será utilizado um instrumento de questionamento semiestruturado, com respostas descritivas, subjetivas e sem identificação pessoal na descrição final da dissertação.

O material coletado será guardado por cinco anos e poderá ser consultado. Sendo assim solicito autorização para apresentar os dados em eventos científicos, guardado o sigilo das opiniões e a privacidade e identidade do participante da pesquisa.

A responsável pela pesquisa poderá ser contactada para esclarecimentos pelo e-mail: sborges2@hotmail.com, telefone 66 – 99969-4477. O endereço estará ao final.

Dúvidas sobre a ética desta investigação científica poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIC, Av. Beira Rio, nº3050, Cuiabá – MT.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela investigadora responsável, e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade:

\_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Formação Continuada de Professores: impactos e reflexos na relação teórica prática nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verde” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cuiabá \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura Participante

---

Assinatura da Pesquisadora

Dados da pesquisadora:

Simoni Pereira Borges sborges2@hotmail.com

Telefone 66 9-99969-4477,

Rua Lions Internacional, 818, Bairro Belvedere, Campo Verde – MT 78840-000.