

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Luciana Castro Oliveira Machado**

**O PROFESSOR FORMADOR NO PNAIC:**  
**Formação, experiência e atuação**

Juiz de Fora

2019

**Luciana Castro Oliveira Machado**

**O PROFESSOR FORMADOR NO PNAIC:**

**Formação, experiência e atuação**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Gestão e Políticas Públicas Educacionais

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Beatriz de Basto Teixeira

**Juiz de Fora**

**2019**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira Machado, Luciana Castro.

O Professor Formador no PNAIC: : Formação, experiência e atuação / Luciana Castro Oliveira Machado. -- 2019.

200 f. : il.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Formação docente. 2. Formador. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. I. de Basto Teixeira, Beatriz , orient. II. Título.

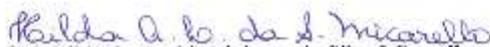
LUCIANA CASTRO OLIVEIRA MACHADO

**O PROFESSOR FORMADOR NO PNAIC: FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO**

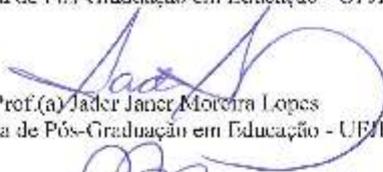
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.(a) Beatriz de Basto Leisera - Orientador(a)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarelllo  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Jader Jancor Moreira Lopes  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Sara Mourão Monteiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMG



Prof.(a) Telma Ferraz Leal  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE

Juiz de Fora, 18 de fevereiro de 2019.

Às milhares de crianças que resistem às muitas práticas excludentes do sistema nacional de ensino.

Aos companheiros docentes que sonham para que o direito à escolarização extrapole o plano legal.

À pequena Manu que desperta em mim uma força inexplicável para seguir sempre...

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de formação.

Aos professores e professoras nas diversas disciplinas oferecidas e cursada, pelos conhecimentos socializados.

À professora, Beatriz de Basto Teixeira, exemplo de competência e inspiração acadêmica, pela paciência, comprometimento, compreensão e orientação segura.

Às professoras, Sara Mourão Monteiro (UFMG), Telma Ferraz Leal (UFPE), Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (UFJF), Jader Janer Moreira Lopes (UFJF), por aceitarem contribuir com a construção desse trabalho.

Às professoras, Rita de Cássia de Alcântara Braúna (UFV), Luciana Pacheco Marques (UFJF) e Ilka Schapper Santos (UFJF), Rita de Cássia Oliveira (UEMG) e Giovanna Rodrigues Cabral (UFLA), pelo aceite do convite de ser membro da banca de avaliação, na qualidade de suplente.

À Luciane Manera Magalhães, coordenadora do PNAIC na UFJF, aos coordenadores adjuntos do programa e aos formadores, pela disponibilidade, respeito, ensinamentos, atenção e interesse em participar do estudo. Sem vocês não seria possível.

Aos profissionais do PPGE, pela presteza no atendimento e pela ajuda dispensada ao longo da caminhada.

Aos queridos membros da minha família de sangue e de coração, de modo especial à minha mãe, pela incansável ajuda, compreensão nos momentos de extremo cansaço, ausência e pelo incentivo. A vocês a minha eterna gratidão.

Ao meu companheiro de muitas vidas (tenho certeza), pela constante dedicação, boa vontade de se fazer cada vez mais presente em minha vida e apoio incondicional. Vinícius, sua parceria foi fundamental para a realização desse sonho.

Ao meu bem maior, querida Manuela, fonte de renovação, motivação e alívio diante do cansaço.

Às queridas Miroca e “tia” Lulu; acreditem, sem vocês seria muito mais difícil.

A “rede” de mães, meus sinceros agradecimentos pela ajuda nos cuidados com a pequena Manu.

Enfim, a todos que, de alguma forma, respeitaram minhas ausências, apoiaram-me e fortaleceram meus passos.

## RESUMO

Este estudo objetivou responder à seguinte questão: quem foi o professor formador que atuou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no período de criação do programa até o ano de 2016, já que, a partir de 2017 o MEC anunciou mudanças estruturais no programa. Qual formação, experiência e atuação? Trata-se de um programa de formação oferecido pelo MEC, que tem, como um dos eixos de sua ação, a formação continuada para professores alfabetizadores, considerando a meta nacional estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade. O PNAIC trouxe a novidade de permitir que uma outra figura formativa integrasse a universidade como formador - o professor com o crivo da experiência. Este foi o agente que esta pesquisa buscou conhecer, a partir do polo da Universidade Federal de Juiz de Fora. A escolha desse polo como campo de pesquisa relacionou-se à experiência dessa instituição não só com a formação inicial, mas também com a formação continuada docente, por ser uma das universidades pioneiras no trabalho com essa ação formativa e por selecionar formadores, preferencialmente, com experiência como alfabetizadores. Interessou-me entender, a partir do depoimento dos formadores que atuaram nesse polo, de que forma apreenderam suas experiências e desempenho. Buscou-se ainda, a partir desses formadores, seus depoimentos e dos demais membros da equipe atuante na formação na referida instituição de ensino, no período de 2012 a 2016, entender se perceberam uma possível relação entre o papel do formador e a sua possibilidade de integrar as instâncias formativas universidade-escola. Para tanto, no aspecto metodológico, o desenvolvimento desse estudo se articulou à abordagem qualitativa, tendo como instrumentos para a coleta de dados a realização de revisão bibliográfica sobre o contexto da formação docente para os anos iniciais da Educação Básica, o levantamento documental sobre o PNAIC e, também, entrevistas semiestruturadas com todos os agentes formativos da universidade, os quais constituem o polo de formação da Zona da Mata e Campo das Vertentes, e, ainda com uma Secretária de Educação de um dos municípios dessa área de abrangência do polo. O fator comum dos instrumentos de pesquisa foi o tratamento do *corpus* de dados respaldado na análise de conteúdo. A análise dos dados da pesquisa mantém diálogo com pesquisadores do campo da formação, como António Nóvoa, Bernadete Angelina Gatti, Elza de Sá Barreto, Marli Eliza Damalzo Afonso André, Iria Brzezinsk, Denise Vaillant, Max Butlen, Agnese Infantino, Celestino Alves da Silva Júnior. Espera-se que o estudo contribua com o registro de efeitos da presença do formador em um programa dessa natureza e com sugestões para futuras ações de políticas de formação docente que pretendem o desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Formador. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

## ABSTRACT

This study aimed to answer the following question: who was the teacher educator who worked in the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), during the period of creation of the program until 2016, since, from 2017, MEC announced structural changes in the program. What was the training, experience and performance? It is a training program offered by the MEC, which has as one of the axes of its action, the continuing education for literacy teachers, considering the national goal established in the National Education Plan (PNE) to alphabetize all children up to, 8 years of age. The PNAIC brought the novelty of allowing another formative figure to integrate the university as a trainer - the teacher with the riddle of experience. This was the agent that this research sought to know, from the center of the Federal University of Juiz de Fora. The choice of this field as a field of research was related to the experience of this institution not only with the initial formation, but also with the continuing teacher education, being one of the pioneer universities in the work with this formative action and for selecting trainers, preferably with experience as literacy teachers. I was interested to understand, from the testimony of the trainers who acted in this polo, how they learned their experiences and performance. It was also sought from these trainers the opinion of the other members of the team working in the training in the said institution of education, in the period from 2012 to 2016, to understand if they perceived a possible relationship between the role of the trainer and its possibility of integrating the university-school formative instances. For this, in the methodological aspect, the development of this study was articulated to the qualitative approach, having, as instruments for the collection of data, the accomplishment of bibliographical revision on the context of the teacher training for the initial years of Basic Education, the documentary survey on the PNAIC and also semi-structured interviews with all the training agents of the university, which constitute the training center of the Zona da Mata and Campo das Vertentes, and also a Secretary of Education of one of the municipalities in this area of the pole . The common factor of the research instruments was the treatment of the data corpus supported in content analysis. The analysis of the research data maintains a dialogue with researchers in the field of formation, such as António Nóvoa, Bernadette Angelina Gatti, Elza de Sá Barreto, Marli Eliza Damalzo Afonso André, Iria Brzezinsk, Denise Vaillant, Max Butlen, Agnese Infantino, Celestino Alves da Silva Junior. It is hoped that the study contributes to the recording of effects of the trainer's presence in a program of this nature and with suggestions for future actions of teacher training policies that aim at professional teacher development.

**Keywords:** Teacher training. Former. National Pact for Literacy in the Right Age.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEALE</b>	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
<b>CEFEM</b>	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CEEL</b>	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
<b>CL</b>	Coordenador Local
<b>CP</b>	Coordenador Pedagógico
<b>CNS</b>	Curso Normal Superior
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacional
<b>DPF</b>	Departamento de Políticas de Formação
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>FUNDEB</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior

<b>ISE</b>	Instituto Superior de Educação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OE</b>	Orientador de Ensino
<b>PA</b>	Professor Alfabetizador
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores
<b>PACTO</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PROFA</b>	Programa de Professores Alfabetizadores
<b>PRO-LETRAMENTO</b>	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
<b>REUNI</b>	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades
<b>SE</b>	Secretaria de Educação
<b>SIMEC</b>	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
<b>SIsPACTO</b>	Sistema Integrado de Execução, Monitoramento e Controle
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Competência das instâncias de formação pelo PACTO .....	70
Figura 2	Mapa de Minas Gerais – identificação do município de Juiz de Fora .....	90
Figura 3	Saberes e disposições mencionados pelos formadores .....	151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Paradigmas predominantes de formação continuada no cenário brasileiro .....	31
Quadro 2	O cenário da formação continuada no Brasil .....	35
Quadro 3	Publicações em periódicos relacionadas ao formador de professores por fonte, ano, título e autor.....	44
Quadro 4	Publicações na ANPED relacionadas ao formador de professores por ano, título e autor .....	55
Quadro 5	Detalhamento sobre a equipe do Programa no âmbito da IES e no âmbito dos estados, Distrito Federal e município .....	71
Quadro 6	Relação do número de formadoras ao longo dos anos e formação .....	92
Quadro 7	Perfil dos formadores entrevistados .....	95
Quadro 8	Tempo de atuação no magistério .....	101
Quadro 9	Ano de ingresso no PNAIC e área de atuação dos formadores .....	101
Quadro 10	Motivo para o ingresso no magistério .....	106
Quadro 11	Contribuições do PNAIC para o contexto escolar .....	147

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE NO BRASIL NOS CONTEXTOS DA PESQUISA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	27
1.1 <b>Breve panorama da formação para o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> .....	27
1.2 <b>A formação continuada docente dos Anos Iniciais da Educação Básica: o que os estudos indicam acerca das propostas implementadas</b> .....	30
1.3 <b>O formador de professores dos Anos Iniciais da Educação Básica: as evidências constatadas no âmbito das publicações acadêmicas da área</b> .....	43
<b>2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PELO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA</b> .....	64
2.1 <b>A formação pelo pacto: sua relevância no debate atual sobre formação docente</b> .....	64
2.2 <b>O PNAIC no âmbito da UFJF</b> .....	89
<b>3 PROPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PELO PNAIC A PARTIR DOS AGENTES FORMATIVOS DE UMA REALIDADE MINEIRA</b> .....	94
3.1 <b>O perfil dos formadores do PNAIC no polo constituído pela UFJF</b> .....	94
3.2 <b>Os formadores no polo de Juiz de Fora</b> .....	119
3.2.1 <b>Aproximação dos formadores com o PNAIC: ingresso e permanência</b> .....	119
3.2.2 <b>Principais desafios do campo da atuação dos formadores no PNAIC</b> .....	121
3.2.3 <b>Atuação no PNAIC</b> .....	128
3.3 <b>O trabalho do formador no PNAIC no polo de Juiz de Fora</b> .....	131
3.3.1 <b>Participação dos formadores na organização da formação: percepções sobre os encontros de planejamento para o momento da formação e sobre os Cadernos de Formação</b> .....	131
3.3.2 <b>Formação dos formadores para atuarem no PNAIC</b> .....	137
3.3.3 <b>Principais estratégias de planejamento e dinâmicas empreendidas na formação no âmbito do PNAIC</b> .....	144
3.4 <b>Avaliação dos formadores sobre o PNAIC</b> .....	145
3.4.1 <b>O programa na voz dos formadores</b> .....	146
3.4.2 <b>Saberes necessários aos formadores para atuarem no programa</b> .....	150
3.5 <b>Limites e possibilidades do PNAIC</b> .....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	172
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	178

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>196</b>
------------------------	------------

## INTRODUÇÃO

Ainda que a preocupação com a qualidade do ensino não se fizesse como uma novidade na realidade educacional brasileira, os anos de 1980 marcaram um período de ênfase no debate sobre essa temática. Em decorrência disso, mesmo considerando os dissensos que o ideal de educação de qualidade<sup>1</sup> denota, na década de 1990 deu-se início a um conjunto de reformas educacionais sob esse pretexto.

Observa-se que, com a ampliação do acesso à educação pública, especialmente a partir dos anos de 1980, a agenda das reformas educacionais operadas nesse período concentrou-se nos processos de descentralização e autonomia dos órgãos estatais, profissionalização da ação educativa e avaliação a partir da ênfase na eficiência do gasto público e no controle de decisões estratégicas (SHIROMA et al., 2002; BROOKE, 2012). Entre as motivações que justificam a tônica nesses aspectos, destacam-se a reestruturação econômica no Brasil e na América Latina, o redimensionamento do papel do Estado - o qual deveria passar de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de política - e o evidente fracasso em se garantir o direito à Educação Básica a todo o público que tem acesso à escola. Os altos índices de repetência, de modo especial nos anos iniciais de escolarização, impediam o fluxo do sistema básico de educação, que se apresentava inicialmente inchado e, paradoxalmente, ocioso nos anos finais, é um exemplo da situação que evidenciava, para além do desperdício dos recursos públicos, a urgência de se promover melhorias no ensino.

Dentre o conjunto de variáveis apresentadas como capazes de incidirem na efetivação desse propósito, a formação docente configurou-se (e configura-se) como umas das ações centrais (BRZEZINSKI, 2008; NÓVOA, 1991, 1999; DOURADO, 2015; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). No âmbito legal, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, o processo formativo dos professores figura de forma marcante nas políticas públicas educacionais no cenário brasileiro, com destaque para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007; BRASIL s.d.) e o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência (BRASIL, 2014b).

---

<sup>1</sup> A ideia de qualidade educacional pode estar voltada às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado, ficando assim reduzida a uma função fundamentalmente econômica vinculada à capacitação de “capital humano” necessária ao modelo econômico vigente, como indicou Candau e Sacavino (2015). Por outro lado, sem ignorar a possível colaboração da educação aos processos de transformação estrutural da sociedade, pode vincular-se a busca pela garantia dos processos de escolarização como compromisso com a difusão dos conhecimentos de forma humanizada e consciente da diversidade social dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, na busca pela “qualidade social da educação” (BRZEZINSKI, 2008).

## Justificativa

Neste trabalho, na impossibilidade de tratar de todos os fatores que podem implicar na qualidade do sistema de ensino público, a formação docente será destacada. O interesse no desenvolvimento dessa temática de estudo relaciona-se à minha trajetória profissional e acadêmica. Como professora alfabetizadora no contexto de escolas públicas, situadas na periferia do município de Juiz de fora, ao longo de aproximadamente 20 (vinte) anos, e atuando como coordenadora pedagógica até meados dos anos de 2000, cargo em que pude acompanhar de perto o trabalho com diferentes áreas e anos de ensino, percebia o relevante papel das intervenções pedagógicas no processo de ensino aprendizagem. Desse modo, minha vivência na Educação Básica fortaleceu um dos apontamentos que a literatura acadêmica já indicava: para democratizar a escola pública para além do acesso, torna-se elementar implementar políticas de formação que contemplem um espaço permanente e coletivo para reflexões sobre as ações educativas com os profissionais que atuam nas unidades de ensino (NÓVOA, 1991, 1999; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; CANÁRIO, 2000).

No entanto, foi atuando em cursos de formação inicial do magistério, nos quais muitos aspectos do processo formativo eram problematizados pelas próprias alunas que já atuavam como professoras em virtude de terem feito o magistério, que, de fato, o interesse em discutir a formação docente corporificou-se. Assim, em 2005, ingressei no mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Os estudos e pesquisas desenvolvidos naquele momento da minha formação possibilitaram-me ampliar conhecimentos e tentar contribuir, por meio da pesquisa intitulada *A formação continuada docente em Juiz de Fora: construindo a “Escola do Caminho Novo”*, com o diálogo mais profícuo sobre a relação teoria e prática no processo formativo como uma importante condição de fortalecimento e desenvolvimento profissional docente. A culminância desse estudo realizado veio em 2013, com a publicação da minha dissertação em um livro produzido com os recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2012), pela editora da Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>2</sup>.

A atuação como profissional da Educação Básica, como professora nos cursos de formação inicial do magistério e como pesquisadora do campo da formação docente levou-me a assumir a formação continuada dos professores alfabetizadores do município de Juiz de Fora, junto à Secretaria de Educação (SE). Dentre as atividades que realizava, compondo a equipe do Departamento de Políticas de Formação (DPF), assumi a tutoria da formação do Programa de

---

<sup>2</sup> Ver Castro, 2013.

Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental<sup>3</sup> (Pró-Letramento). O contato junto às professoras<sup>4</sup>, as quais compunham as turmas em que atuei, reforçou a importância do processo contínuo de formação como garantia de um espaço em que o corpo docente possa refletir *na e sobre* suas práticas. Isso porque o diálogo constante com elas e o acompanhamento de suas práticas confirmaram o dado produzido na pesquisa de mestrado: a importância do processo contínuo de formação como uma condição para a construção de práticas exitosas. No caso específico dessa formação pelo Pró-Letramento, segundo o depoimento das professoras-cursistas, resultou, em certa medida, na oportunidade de ressignificação do processo de alfabetização, acarretando, portanto, maiores condições para a aprendizagem escolar - aspecto que se apresenta como relevante no cenário educacional brasileiro.

Mais tarde, no ano de 2013, envolvida na equipe de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pela Universidade Federal de Juiz de Fora, pude acompanhar de perto as ações para que a realização dessa proposta formativa, na zona da Mata e Campo das Vertentes, buscasse atender à orientação de implementar uma formação centrada no “[...] cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central”. (BRASIL, 2012a, p. 13).

Sobre meu envolvimento com o programa, cabe esclarecer que atuei como formadora itinerante no ano de 2013. O fato é que, após ter encerrado meu trabalho como tutora do Pró-Letramento, no município de Juiz de Fora, fui convidada, pela coordenadora geral no programa, a participar do processo que comporia a equipe de formadoras, a qual implementaria o projeto piloto do PNAIC no polo de Juiz de Fora. No entanto, por estar grávida, já prevendo uma licença maternidade, o convite não foi aceito. O previsto aconteceu e, após o término do período de afastamento das atividades profissionais, já em 2013, diante de um limite apontado pelas formadoras e coordenadoras no formato da formação *em rede*, idealizou-se a estratégia de se ter uma formadora itinerante. A motivação maior para o ingresso dessa figura formativa no PNAIC se deu pela busca de minimizar a distância entre as formadoras que atuavam junto a UFJF e os/as professores/as alfabetizadores/as dos municípios. Atuei no decorrer de um ano, tendo que pedir desligamento pela impossibilidade de tempo exigido para essa função junto às

---

<sup>3</sup> O Pró-Letramento foi um programa governamental de formação continuada e em serviço destinado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na rede pública de ensino, com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. Foi implementado em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das Secretarias estaduais e municipais de Educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2007b).

<sup>4</sup> Grupo composto na ocasião por docentes do sexo feminino.

outras funções que ocupava no magistério e no campo pessoal. Além disso, no final do referido ano, aprovada no doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, realizei viagens semanais ao longo dos 6 (seis) meses em que cursei disciplinas nesse programa, o que era uma rotina incompatível com a demanda de viagens do PNAIC. Contudo, os mesmos motivos que me levaram a me desvincular do PNAIC como formadora, levaram-me também a me afastar desse programa e a me submeter a outro processo seletivo, na UFJF, o qual permitiu realizar o estudo em questão.

O fato é que o tempo de atuação no PNAIC trouxe novos elementos e novas interrogações acerca da formação continuada docente, especialmente no que se referem às possibilidades de uma ação de formação capaz de ter como eixo nuclear a teorização da prática, conforme anunciado nos documentos orientadores da primeira versão do PNAIC<sup>5</sup>, compreendida, neste trabalho, nos anos de 2012 – 2016<sup>6</sup>. A partir dessa inquietação, interessou-me analisar o formador nesse programa, por considerá-lo o principal mediador para a realização da tarefa de viabilizar o diálogo entre os constructos teóricos e os construídos no campo de atuação e, assim, aproximar universidade e escola, aspecto recorrente no debate atual sobre formação docente.

## **Objetivo**

Diante do quadro acima, surgiu o interesse em aproximar-me do formador<sup>7</sup> que atuou no PNAIC no período de 2012 a 2016, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Assim, o objetivo deste estudo foi o de entender, a partir de depoimentos dos formadores, como apreendem suas experiências e desempenho. De modo mais específico, objetivou-se entender as trajetórias formativas dos formadores, suas qualificações, o processo que os constituiu formadores, os saberes que julgam elementares, as percepções da rede formativa instituída pelo PNAIC, dentre outros aspectos. Com base nessas inquietações, a questão de investigação pode ser assim apresentada: quem foi o professor formador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: qual formação, experiência e atuação?

A fim de situar o tema desta pesquisa no debate do campo de formação de professores, foi realizado um levantamento bibliográfico, por meio do qual foi possível observar que a figura do formador é destacada pelos pesquisadores como alguém de elevada importância para a

---

<sup>5</sup> Criado em 2012, realizou-se como um dos atuais programas de formação continuada destinado aos alfabetizadores oferecido pelo MEC, via parceria com os entes federados (BRASIL, 2012a).

<sup>6</sup> De acordo com o documento orientador do programa divulgado em 2017, a estrutura da formação sofreu alterações em relação a que deu base para o desenvolvimento do programa até 2016 (BRASIL, 2017).

<sup>7</sup> Neste trabalho, refere-se aquele que atua à frente da formação junto à universidade.

ressignificação do processo formativo (GATTI, 2008, 2013; FREITAS, 2007; NACARATO, 2016; INFANTINO, 2015; BUTLEN, 2015; VAILLANT, 2003, 2015; SILVA JÚNIOR, 2015; MIZUKAMI, 2006; COUTO; GONÇALVES, 2016; ALTET et al, 2003). Entretanto, com base nas publicações, ficou evidente que pouco se sabe sobre ele, de modo especial, no âmbito do PNAIC. Em geral, os trabalhos encontrados tendem a descrever o programa ou investigá-lo a partir de uma categoria que, muitas vezes, relaciona-se ao formador, mas não o tratando como objeto central de estudo. Desse modo, a aproximação com o formador, além de poder se configurar como uma oportunidade de dar visibilidade a uma temática carente de investigações e estudos, apresentou-se consonante com minha busca de dar continuidade aos meus estudos.

### **Justificativas pelo estudo no âmbito do PNAIC**

Apresentados os motivos vinculados à minha vivência profissional e acadêmica em estudar o formador de professores na formação continuada para a Educação Básica, julgo necessário explicitar as razões que me levaram a desenvolver esse estudo no âmbito do PNAIC. Trata-se de um dos eixos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa criado em 2012, instituído como uma ação do PDE e reforçado pelo PNE (2014-2024), considerando a regulamentação de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Destinado especialmente aos professores alfabetizadores em exercício no ciclo de alfabetização<sup>8</sup> (1º, 2º, 3º anos escolares), desenvolveu-se de acordo com os documentos orientadores da primeira versão do programa (BRASIL, 2012a, 2012b, 2014a, 2015a, 2016a), tendo em vista elementos caros à formação docente, tais como: a preocupação com a relação teoria e prática, a reflexão docente sobre o trabalho pedagógico, o reconhecimento e aproveitamento dos saberes docentes, a troca de experiências, o engajamento e a colaboração entre os pares. É fundamentalmente com base nesses pressupostos que o PNAIC se propôs a aproximar universidade e as escolas, de modo a desenvolver a autonomia do professor, tendo como ponto de partida a valorização dos diferentes saberes e experiências profissionais. Para tanto, realizou-se a partir da articulação do MEC, secretarias de ensino (SE), universidades e escolas. A entrada da universidade na formação continuada, salvo algumas críticas que serão apresentadas ao longo do trabalho, foi uma forma de se constituir todo o processo formativo docente em um espaço que preza pela tríade: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, por meio da universidade, foi possível alcançar grande

---

<sup>8</sup> Considerando o quanto aprender o sistema de escrita é complexo e que um tempo curto não favorece essa apropriação para muitos alunos, a proposta do ciclo de alfabetização, que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental, foi instituída.

número de docentes do contexto nacional brasileiro. Mediante essa articulação, as universidades estruturaram, em conjunto com as secretarias de ensino, uma rede de formadores, tendo como base dois grupos: o do professor formador, vinculado às universidades públicas brasileiras, responsável pela formação dos orientadores de estudo (OEs); o outro, o grupo de OEs, que, por sua vez, organizou a formação dos professores alfabetizadores em seus municípios. Quanto ao professor formador que atuou junto às ISE, com base no inciso II, do artigo 8º, da portaria 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012c), alterada pela portaria nº 155, de 22 de março de 2016 (BRASIL, 2016b), o PNAIC carregou a possibilidade de representar inovação. De acordo com essa orientação legal, um dos critérios possíveis de serem adotados na seleção do formador foi experiência na alfabetização. Essa condição viabilizou que uma outra figura formativa integrasse a universidade como formador - o professor com o crivo da experiência. Desse modo, o PNAIC, em certa medida, contemplou as indicações de pesquisadores, como Infantino (2015); Butlein (2015); Altet et al. (2003); Silva Júnior (2015) e Mizukami (2006), os quais, guardadas as diferenças, consideram que o formador deva ser portador de uma sólida vivência como professor dos anos iniciais, qualificado e muito envolvido nos processos de ensino e aprendizagem. Em comum, defendem que essa é uma condição para se deslocar a ideia de saber acadêmico como soberano ao saber produzido no fazer pedagógico, estabelecendo uma relação horizontal entre eles. Sendo assim, o PNAIC pode ser entendido como um programa que se fundamentou em elementos do campo da pesquisa na busca por redefinir o modelo tradicional de formação no qual, em geral, o formador é um especialista em um conhecimento específico. Dito isso, importante mencionar que, anterior a ele, outros programas se configuraram no cenário nacional, dando relevância à figura do formador. A título de exemplo, mantendo-se no campo da formação para os professores alfabetizadores, destaca-se o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementado em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso e, em 2005, o já mencionado Pró-Letramento. No entanto, ainda que em comum tenham atribuído lugar de relevância ao formador, conferindo a ele a função de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, não apresentaram, como uma das exigências para a atuação como formador, o crivo da experiência. Ao que parece, nesses programas, para atuar como formador junto à universidade, era necessário ser alguém vinculado à Rede de Formação Continuada<sup>9</sup> ou à universidade parceira como professor ou como aluno mestrando ou doutorando (BRASIL, 2008a).

---

<sup>9</sup> A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos

Conjuga-se, ainda, como justificativa pela escolha do PNAIC para a realização desta pesquisa, ser esse um programa de abrangência nacional que operou por meio das universidades em todo o território brasileiro. Em um de seus documentos, apresenta-se como “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo governo federal.” (BRASIL, 2015a). A estimativa é que ele tenha, até o ano de 2015, atingido o expressivo número de aproximadamente 300 000 (trezentos mil) professores alfabetizadores e, ao mesmo tempo, tenha influencia na melhoria das práticas pedagógicas de muitos deles. Com efeito, a expectativa é de que ele tenha beneficiado mais de seis milhões de alunos.

Destaca-se, também, o fato do PNAIC ser criado a partir da experiência exitosa<sup>10</sup> do Pró-Letramento, o que pode denotar amadurecimento e revisão de procedimentos, indicando a possibilidade de conquista de avanços do atual programa oferecido. Soma-se a isso o caráter de continuidade no território brasileiro. Ocorre que, por ser uma proposta formativa que levou em consideração um outro programa formativo e, ademais, ter sido implementada por três anos consecutivos, pode representar acúmulo de conhecimento e, assim, ter ampliadas as chances de provocar mudanças nas práticas docentes de modo a acarretar melhorias da qualidade da educação.

Apresentada a justificativa de o estudo discorrer sobre o PNAIC, importante mencionar que o polo de Juiz de Fora foi escolhido pela experiência dessa instituição não só com a formação inicial, como também com a formação continuada docente; por ter sido uma das universidades pioneiras no trabalho com essa ação formativa e por selecionar formadores, preferencialmente, com experiência como alfabetizador.

### **A estruturação da tese**

Destacados os motivos que suscitaram o interesse por estudar o formador e as justificativas pela escolha do PNAIC no polo constituído pela UFJF como o programa que abriga a questão central desta pesquisa, necessário apresentar o caminho delineado para a estruturação da tese.

Inicialmente, redefinido, com a orientadora, o objeto de pesquisa e os caminhos metodológicos iniciais, o projeto apresentado no processo seletivo de doutorado foi reescrito e encaminhado para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da

---

gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas. É formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008a).

<sup>10</sup> Pesquisadores, como Luz e Ferreira (2013), afirmaram que, após o surgimento do Pró-Letramento, ocorreram melhorias dos resultados educacionais.

UFJF. Após a aprovação da proposta de pesquisa<sup>11</sup>, os estudos construídos alicerçaram a produção dos volumes apresentados nos exames de qualificação. A base estrutural do material apresentado no primeiro exame foi escrito, fundamentalmente, a partir da preocupação inicial de situar o formador no âmbito do processo formativo para o exercício da docência nos anos iniciais e, assim, ampliar o conhecimento sobre o contexto da formação docente no Brasil. Para esse momento, buscou-se ampliar a discussão do percurso metodológico apresentado e dos instrumentos para a obtenção e análise dos dados que seriam coletados. Sobre esse aspecto, importante ressaltar que, considerando o objetivo de entender quem foi o professor formador no âmbito do PNAIC, especificamente, no polo constituído pela UFJF, entendeu-se que a base do trabalho seria interpretativa, tendo como referência as inferências realizadas a partir dos dados coletados. Em virtude disso, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual viabilizaria a produção dos dados com base nas reflexões do pesquisador como parte do processo de produção de conhecimentos (FLICK, 2009). A partir dessa escolha metodológica, definiu-se, como instrumentos para a obtenção e para a análise dos dados, o levantamento bibliográfico sobre a temática “Formação de Professores”, a análise documental sobre o PNAIC e entrevistas semiestruturadas com os agentes formativos que atuaram na UFJF.

### **Instrumentos de pesquisa**

O levantamento bibliográfico sobre o campo formativo iniciou-se em 2008, ano posterior ao meu trabalho de mestrado, no qual se fez uma revisão sobre formação docente, indo até agosto de 2018. Fundamentou-se em 10 (dez) periódicos<sup>12</sup> da área, que possuem Qualis/Capes A1, de acordo com a listagem divulgada em 2015, selecionados em função de sua importância no campo da educação brasileira; e, ainda, apoiou-se na produção da Revista Educação em Foco, escolhida por ser uma publicação da instituição em que se situa o Programa de Pós-Graduação, no qual está sendo desenvolvida esta pesquisa, e por ser onde se situa o polo do PNAIC em questão neste trabalho. Essa atividade foi o ponto de partida na busca de entender e fundamentar o campo que abrigou a questão de estudo e acompanhou todo o desenvolvimento dessa pesquisa. Como se pode perceber, o mapeamento foi realizado ao longo dos anos desse estudo e somou-se aos dados levantados na ocasião da produção da minha dissertação. Portanto, os estudos sobre o processo formativo do professor dos anos iniciais da Educação Básica

---

<sup>11</sup> Conforme número do parecer: 1.715.141.

<sup>12</sup> Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Cadernos Cedes; Educação & Sociedade; Educar em Revista; Revista Brasileira de Educação; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Avaliação; Revista Ensaio; Revista Educação em Foco.

compreenderam uma década de pesquisa sobre a temática. Além desses periódicos, no propósito de ter um conhecimento mais sistemático sobre o formador de professores, recorreu-se à leitura de publicações organizadas em livros e eventos reconhecidos no campo da formação de professores. Conjugou-se, ainda, ao universo de construção de conhecimentos, com enfoque no formador, o levantamento de publicações sobre o PNAIC com o objetivo de melhor apreender o programa que abriga os sujeitos da pesquisa.

Especificamente em relação ao PNAIC, com a finalidade de ampliar a compreensão sobre o lugar autorizado à constituição do grupo de formadores-professores da educação básica junto à universidade, realizou-se, também, uma análise documental no âmbito dos textos oficiais e das prescrições legais que o instituíram, dentre os quais destacaram-se leis, pareceres, decretos e os Cadernos de Formação orientadores da proposta. A partir da leitura desses documentos, foi-se construindo um *corpus* com o propósito de se ter uma amostra representativa de como a formação era apresentada nos documentos, de seus objetivos, qual o discurso que atravessava a proposta, enfim, com a finalidade de desenhar a proposta à luz de suas prescrições legais. Como caminho geral para a construção dessa amostra, foi feita, inicialmente, uma busca, no site do MEC, dos documentos sobre o programa e, em especial, sobre o eixo da formação. Os documentos encontrados foram lidos na íntegra. Junto à leitura, anotei os pontos os quais acreditava que poderiam me ajudar a entender o objetivo e a intenção do programa. O mesmo foi feito no momento da leitura dos Cadernos. A partir dessas anotações, realizei análises dos padrões e contrastes dos significados visíveis e, assim, foi possível construir a contextualização do programa de formação.

Após a primeira qualificação, somou-se a esses instrumentos a realização de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro<sup>13</sup> com questões norteadoras, com os agentes formativos. Essa opção se justifica pelo reconhecimento do rico potencial de produção de linguagem, marcada pela dimensão social, em que o entrevistador e entrevistado interagem verbalmente, construindo conhecimentos sobre o fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1996). Inicialmente, as entrevistas seriam realizadas com 12 (doze) formadoras<sup>14</sup> recrutadas para atuarem no PNAIC no polo de Juiz de Fora. No entanto, após o diálogo estabelecido com a banca que examinou a 1ª versão do desenvolvimento deste estudo, o número foi redefinido para

---

<sup>13</sup> Consta, no final do trabalho, o roteiro apresentado ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – UFJF, o qual foi utilizado nas entrevistas. Trata-se do material que serviu como condutor da discussão, permitindo o refinamento do diálogo sem que, necessariamente, as questões fossem seguidas à risca ou cumpridas na íntegra. Usado dessa forma, permitiu a flexibilidade na interlocução com/entre os sujeitos e ajudou a manter o foco em relação ao tema, evitando, assim, desvios naturais devido ao processo de resgate das vivências dos entrevistados.

<sup>14</sup> Esse grupo inicial foi composto exclusivamente por docentes do sexo feminino.

16 (dezesseis). Esse quantitativo teve fulcro na consideração de ser uma boa média de interlocução, levando em conta o total de 33 (trinta e três) formadores que, ao longo de 2012 a 2016, atuaram nesse polo de formação.

Dessa forma, a escolha dos formadores a serem entrevistados foi baseada no período de atuação do formador, na situação de estarem vinculados ao programa e, contrariamente, não estarem mais vinculados a ele ao final da sua primeira versão; e, ainda, baseada na área de atuação. Esses critérios foram construídos com suporte na interlocução com a coordenadora geral do programa no polo de Juiz de Fora. Na ocasião, ela afirmou que o número de 33 formadores que tinham atuado no PNAIC deu-se devido à necessidade de substituição pela saída de algumas das 12 formadoras que implementaram essa proposta formativa, pela necessidade de se ter uma formadora itinerante<sup>15</sup> atuando junto a coordenação adjunta, com o objetivo maior de aproximar essas formadoras das realidades dos municípios e, ainda, pela necessidade de ingresso de outros formadores<sup>16</sup> em virtude da entrada da área de Matemática, no percurso da formação. A coordenadora mencionou, também, que, do grupo das 12 formadoras, apenas 2 (duas) permaneceram no programa ininterruptamente e uma formadora saiu e retornou. Sendo assim, a aproximação com essas 3 (três) formadoras seria priorizada. Os outros 13 (treze) formadores seriam subdivididos entre um grupo composto por 6 (seis) que atuavam na área de Português e 7 (sete) que atuavam na área de Matemática no final de 2016.

No entanto, a aproximação com fundamento nesses critérios não chegou a se concretizar porque, após iniciadas as entrevistas, em conversa com a orientadora, decidiu-se, novamente, alterar o número de interlocutores. Dessa vez, a mudança ocorreu pelo desejo de que, sobretudo pela falta de estudos sobre o formador, a pesquisa contemplasse um universo mais abrangente. Assim, foi feito o contato inicial com 32 (trinta e dois) que atuaram junto à universidade no PNAIC, polo de Juiz de Fora, no decorrer do período de 2012 a 2016. Subtraiu-se um formador do total de 33 e buscou-se o contato com 32 formadores. Para fins de esclarecimento, excluiu-se a formadora que atuou como itinerante, por motivos éticos, já que foi eu quem ocupei essa função. Desse modo, pelo período de um ano, visitei alguns polos com o objetivo de aproximação da universidade com as diferentes realidades dos municípios atendidos.

---

<sup>15</sup> No meio do desenvolvimento do PNAIC, percebeu-se a necessidade de uma formadora itinerante com a função de ir aos municípios organizados e polo por aproximação geográfica, conversar com os envolvidos no programa, acolhendo suas especificidades regionais e as trazendo para as reuniões das formadoras, tendo em vista dar um panorama da situação das localidades atendidas no polo de Juiz de Fora. Essa ação foi uma saída planejada pela equipe de Juiz de Fora frente à problemática do modelo de formação em cascata.

<sup>16</sup> Nesse contexto das entrevistas, adotaremos a norma padrão da língua portuguesa no que diz respeito ao gênero, uma vez que há formadores e formadoras. Assim, como nos ensina a norma padrão, a forma masculina será usada para se referir a ambos. No entanto, há grupos compostos, especificamente, por docentes do sexo feminino ou masculino, portanto será usada, também, a flexão de gênero com esses grupos específicos, no decorrer do trabalho.

Do universo dos 32 formadores, 30 (trinta) responderam de forma positiva ao convite feito. Interessante destacar que esse grupo demonstrou cordialidade e simpatia em contribuir com o estudo. A maioria demonstrou, ainda, interesse pelo conhecimento dos dados a serem produzidos, solicitando que lhes fossem avisados os dias dos exames, momento primordial para a apresentação das sínteses e conclusão da pesquisa. O compromisso com a socialização das datas foi assumido com muita alegria. Esse clima fez com que, no momento das entrevistas, houvesse uma relação de aproximação entre os interlocutores, livre de intimidação e pressão. Nutriu, ainda, essa aproximação o reencontro entre colegas, já que parte do grupo me era conhecida, devido a minha atuação no programa. Esse contexto pode ter favorecido uma situação em que os entrevistados tenham expressado quaisquer pontos de vista, acarretando em valiosas contribuições para a compreensão de *quem foi o professor formador no PNAIC*. Entretanto, por outro lado, essa situação levou-me a enfrentar, de forma relativamente intensa, um maior rigor em relação à questão da negociação da proximidade e da necessária distância em relação aos formadores entrevistados.

Além dos formadores, a coordenadora geral, 2 (dois) coordenadores adjuntos do PNAIC pela UFJF e uma Secretária de Educação de um dos municípios atendidos pelo polo da UFJF também foram entrevistados. Pretendeu-se, com essa estratégia, entender a expectativa desse grupo de profissionais envolvidos nessa formação em relação à atuação dos outros formadores do grupo, no caso, os que atuaram diretamente com os OEs. Interessou entender, ainda, quem eram esses formadores, como foram recrutados, como lhes foi garantida a formação para atuarem como formadores, como se constituíram formadores de professores, o que fizeram efetivamente na formação do PNAIC, como conceberam suas funções e, também, suas opiniões acerca de uma possível relação entre o papel do formador e a sua possibilidade de viabilizar a integração entre universidade e escola. Sabendo que a equipe de coordenação teve relação direta com a seleção e organização dos momentos de formação entre os formadores e os OEs, suspeitou-se que tinham muito a dizer, justificando-se, assim, a aproximação com eles. Importante destacar que, com o mesmo clima dos formadores, os 3 coordenadores responderam prontamente ao convite para participarem da pesquisa.

Tanto as entrevistas realizadas com os formadores quanto as realizadas com os demais profissionais envolvidos no PNAIC receberam um tratamento comum à pesquisa qualitativa: após transcrita a gravação, foram impressas, lidas em um primeiro momento em um padrão de “leitura flutuante<sup>17</sup>” para, posteriormente, serem retomadas e estudadas atentamente. A

---

<sup>17</sup> De acordo com Bardin (2009, p. 68), diz respeito a uma leitura geral do texto para ter ciência do todo. Seria “uma primeira leitura, a qual podem surgir intuições que podem ser formuladas em hipóteses.”

partir das propostas de análise de conteúdo de Bardin (2009), a qual se pauta em procedimentos clássicos, foram realizadas a análise do material textual e construção de quadros, a partir da utilização de categorias estabelecidas com base no modelo processual de análise do texto. Destaca-se que os primeiros quadros foram construídos para registrar as falas de cada um dos formadores. A partir dessas falas organizadas em quadros, foi-se percebendo indicadores que viabilizaram o desmembramento em unidades menores, as quais foram classificadas a partir de elementos de significação e reagrupadas em categorias. Para cada categoria, criou-se um quadro de análise. Para esse estudo, totalizaram 5 (cinco) grandes quadros: perfil dos formadores entrevistados, contato inicial dos formadores no PNAIC, o trabalho do formador no PNAIC, avaliação do formador sobre o PNAIC, limites e possibilidades do PNAIC. Por meio destes, tornou-se viável fazer cruzamentos dos aspectos que se sobressaíam, que se relacionavam e, de modo contrário, os que não se relacionavam, favorecendo captar as percepções das pessoas entrevistadas. Nesse sentido, possibilitaram a aproximação com os formadores para além das aparências, observando-se as recorrências e as contradições constitutivas dos sujeitos pesquisados. Enfim, foi possível ter uma visão geral do professor formador no PNAIC. O trabalho de análise das entrevistas foi ampliado quando cotejado com os estudos acadêmicos e com os aspectos legais norteadores do PNAIC.

Interessante mencionar que à medida que se foi realizando o tratamento dos dados, novas questões se revelaram, demandando a realização de outros momentos de entrevistas. Desse modo, tendo em vista a preocupação com a consistência dos dados produzidos, o número total de entrevistas - planejado inicialmente em 33 (trinta e três), considerando 30 formadores, a coordenadora geral e os 2 (dois) coordenadores adjuntos - foi alterado para 40 (quarenta) devido à necessidade de retornar o diálogo e incluir uma Secretária de Educação de um município que integrou o polo formativo, por ter sido esse município indicado por alguns dos formadores entrevistados e pela coordenadora geral como uma referência no processo de construção de uma formação *de rede*.

Em um primeiro momento, as entrevistas foram pensadas para serem realizadas pelo contato face a face. Desse modo, após o aceite dos participantes, foi agendado um horário e escolhido um local com prioridade de atendimento às demandas dos entrevistados. No entanto, devido à distância física, por morarem em outras cidades, outra estratégia teve que ser tomada. Desse modo, com 3 formadores residentes em Lavras, Três Rios e Barbacena, respectivamente, combinou-se que as entrevistas, após pré-agendadas, aconteceriam usando o suporte da

tecnologia do Skype<sup>18</sup>. Contudo, com dois deles isso não foi possível por problemas técnicos não solucionados pelos usuários que pretendiam a interlocução. Nesse caso, as entrevistas realizaram-se utilizando a tecnologia do WhatsApp<sup>19</sup>. O sucesso desse recurso como uma forma para a realização das entrevistas fez com que esse procedimento fosse adotado, também, para a interlocução com outras duas formadoras que, embora residissem em Juiz de Fora, demonstraram dificuldade de encontro presencial. Assim, após algumas tentativas de contato face a face sem êxito, realizou-se, com essas duas formadoras, a entrevista via WhatsApp. Outro fato a se considerar foi o de que uma formadora, ao responder positivamente o aceite para compor o grupo que auxiliaria na produção de dados deste estudo, pediu que lhe fosse encaminhado o roteiro antes do encontro marcado para a realização da entrevista. Com essa formadora houve, também, demonstração de dificuldade de tempo para o encontro. Após várias tentativas sem sucesso, ela justificou, por meio de um e-mail, que estava muito atarefada, mas que gostaria muito de contribuir com o estudo. No mesmo e-mail, ela anexou um arquivo relatando sua vivência como formadora. Percebi que, nesse relato, a formadora usou o roteiro que eu lhe havia encaminhado diante da solicitação feita anteriormente. Esse tipo de retorno pode ser um exemplo do posicionamento de Flick (2009) sobre o receio de algumas pessoas participarem de entrevistas realizadas pessoalmente. Para ele, “pode haver algumas pessoas que se sintam apreensivas para responder espontaneamente a uma série de perguntas durante mais de uma ou duas horas, o que pode levá-las a recusar participação na pesquisa” (FLICK, p. 240). Portanto, a condução de entrevistas por meio de recursos tecnológicos se apresentou como uma opção, mesmo sem um planejamento prévio. Entretanto, cabe destacar que para Flick (2009)

Muitos dos métodos qualitativos existentes vêm sendo transferidos e adaptados às pesquisas que utilizam a internet como ferramenta, como fonte ou como questão e pesquisa. Âmbitos novos com as entrevistadas por e-mail, ou grupos focais *on line* e a etnografia virtual levantam questões de pesquisa relativas à ética e aos problemas práticos (p. 32)

Considerando essa argumentação, buscou-se priorizar as entrevistas presenciais. Sendo assim, com exceção dos casos mencionados anteriormente, com todos os outros 24 (vinte e quatro) formadores a entrevista realizou-se com presença física do entrevistador e entrevistado. Também foi assim que aconteceram as entrevistas com os 3 coordenadores e com a Secretária de Educação.

---

<sup>18</sup> Trata-se de um software que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo.

<sup>19</sup> Consiste em um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para smartphones.

A abordagem com todos os entrevistados foi a mesma: explicava-se o objetivo da pesquisa, dava-se uma ideia geral das questões a serem tratadas, informava-se sobre o tempo aproximado de duração e se pedia a autorização para que a “conversa” fosse gravada, a fim de que fosse transcrita em um momento posterior. Desse modo, cada entrevista, realizada com aproximadamente uma hora e vinte de conversa com os sujeitos participantes, foi gravada e, posteriormente, transcrita para ser analisada. Esclareceu-se, ainda, nesse contato inicial com os sujeitos participantes, que, por meio do áudio, seria feita a transcrição e esta seria encaminhada a cada um dos participantes para uma revisão. Ademais, deixou-se claro que, juntamente com a transcrição, seriam encaminhados, a fim de serem assinados, os termos de consentimento exigidos pelo CEP, firmando a autorização para uso dos dados. Por fim, informou-se que os dados pessoais seriam preservados para evitar a exposição e constrangimento ao entrevistado. Importante esclarecer, nesse momento, que os nomes usados ao longo da pesquisa são fictícios, procedimento que não se aplica ao coordenador adjunto de Matemática, o qual autorizou o uso do seu próprio nome, e, também, não foi garantido à coordenadora geral do programa, por ser apenas uma pessoa nessa função, o que torna possível sua identificação.

Por fim, sobre as entrevistas, cabe destacar, ainda, que alguns dados apresentados com um aspecto “movediço”, no 2º exame de qualificação, para esta versão, foram revisados, alguns trechos novamente analisados e reavaliados, a partir das indicações feitas pelos membros da 2ª banca do exame de qualificação, dos diálogos tecidos com a orientadora e com apoio nos novos estudos feitos.

Vale ressaltar, ainda, que havia a expectativa de que essa escrita final contasse com a observação dos encontros da coordenação e dos formadores, realizados com o objetivo de prepararem a formação oferecida ao município. Pretendia-se, inclusive, observar os momentos de formação presencial. A opção em realizar a observação como mais um procedimento metodológico teve como justificativa o acompanhamento *in loco* das vivências dos formadores. Acredita-se que isso ampliaria ainda mais a discussão sobre o estudo. No entanto, em virtude da alteração do formato original do programa em 2017, conforme a Portaria n. 826 (BRASIL, 2017), a observação não foi realizada. Contudo, esse fato não acarretou maiores problemas para a realização da pesquisa, visto que o objetivo central do estudo caracterizou-se por um cunho interpretativo, a partir da ótica dos formadores, e que, pelos procedimentos adotados, foi possível de ser realizada.

## A apresentação da tese

Por fim, cabe sinalizar como esta tese se apresenta. O primeiro capítulo está estruturado com fulcro no estudo bibliográfico. O inventário realizado evidenciou o panorama do processo formativo para exercício da docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Desse modo, foi possível apresentar uma breve análise do percurso mais recente desenvolvido no contexto da formação de professores, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei nº. 9.394/96, até chegar à ação formativa instituída pelo PNAIC. Com efeito, o capítulo inicial tratará dessa discussão e tem a função de contextualizar e apresentar o tema desta pesquisa.

Na sequência, o capítulo dois, versa sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em especial, sua proposta de formação, a qual abriga a questão central desta pesquisa. Construído a partir de publicações e da análise dos documentos orientadores do programa, foi possível realizar uma apresentação e tecer uma discussão da formação pelo PNAIC no período que compreende os anos de 2012 a 2016, em um contexto mais amplo no cenário nacional. A justificativa pela delimitação temporal ocorreu pelas mudanças implementadas no programa a partir de 2017, ano em que o MEC anunciou que, analisando a experiência adquirida, algumas inovações seriam (e foram) implementadas. A principal delas, segundo um dos documentos normativos, referia-se a um maior direcionamento na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores articulada a um modelo de fortalecimento da institucionalização local dos processos formativos, de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica, tendo em vista ampliar a garantia de que as mudanças chegassem à sala de aula (BRASIL, 2017). Desse modo, o PNAIC passou a compor uma política educacional sistêmica, a qual ampliou a intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores desde a Educação Infantil, incluindo, ainda, o Programa Novo Mais Educação. No novo desenho, optou-se pela adoção de uma estratégia descentralizada de formação. Essa discussão ocupará a primeira parte do capítulo, o qual se encerrará com uma seção que objetiva apresentar o PNAIC no âmbito da UFJF, instituição responsável pelos desdobramentos da formação na região da zona da Mata e Campo das Vertentes.

No terceiro capítulo, os dados construídos serão apresentados em macro categorias, definidas a partir da análise das entrevistas: o perfil dos formadores, o contato inicial com o programa, o trabalho que realizaram no polo constituído pela UFJF, a avaliação que teceram sobre o PNAIC e, por fim, os limites e possibilidades desse programa a partir da percepção dos entrevistados. Na sequência, as considerações finais, momento em que se apresentam as observações gerais relacionadas à compreensão do *professor formador no PNAIC* serão

seguidas da apresentação das referências e do apêndice. Dessa compreensão que se deu a partir da singularidade de uma realidade local, em consonância com o entendimento de Fonseca (1999), ao mencionar que o estudo de um caso pode representar um universo maior que o da delimitação feita em um trabalho, espera-se fomentar o debate sobre o formador, desvelando elementos importantes para a revisão e implementação de novas propostas formativas para a docência, voltadas ao desenvolvimento profissional. Como consequência, espera-se fortalecer a construção de uma escola democrática, que contempla, portanto, a qualidade social da educação (BRZENZINSKI, 2008).

## **1 O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE NO BRASIL NOS CONTEXTOS DA PESQUISA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Neste capítulo, será apresentado o percurso mais recente desenvolvido no contexto da formação de professores, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei nº. 9.394/96 (LDB), até chegar à ação formativa instituída pelo PNAIC. Para tanto, realizou-se um mapeamento do estado do conhecimento desse campo em publicações atualizadas e de boa circulação no cenário nacional, na tentativa de saber mais sobre esse panorama e, por meio dele, aproximar-se do que vem sendo produzido sobre o objeto de interesse nesta pesquisa. Desse modo, este capítulo reúne dados sobre o debate do processo formativo, os quais mostram que, passados mais de 20 (vinte) anos da promulgação da LDB, em que alguns avanços foram conquistados, ainda se enfrentam muitos desafios quanto à profissionalização docente, em especial no oferecimento de uma formação adequada para os professores brasileiros.

### **1.1 Breve Panorama da Formação para o Exercício da Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Uma análise geral do mapeamento bibliográfico sobre formação docente no Brasil nos onze periódicos<sup>20</sup>, sinaliza que, passados mais de vinte anos da promulgação da LDB, quando o processo formativo para a docência respaldou um profícuo debate, em especial para o magistério dos anos iniciais da Educação Básica, ainda há lacunas significativas em torno das políticas de formação do professor.

Em relação à formação inicial, o mapeamento foi feito considerando o título das produções e, em seguida, a partir da leitura dos resumos e dos descritores “Formação inicial”, “Política de Formação Inicial” como palavras-chave. Com base nessa busca, que embora possa não ser suficiente para captar todos os artigos referentes à formação inicial, foi possível observar que há certa convergência da comunidade educacional em torno do pressuposto de que os cursos de licenciatura, de modo especial o de Pedagogia, o qual passou a ser o principal responsável pela formação dos professores para atuar na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “[...] não dão conta de capacitar os professores no que se refere a tarefas básicas que têm de enfrentar os docentes no cotidiano da escola e que, no mínimo, se esperava que fossem atendidas pela formação inicial” (BARRETO, 2015, p. 698).

---

<sup>20</sup> Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Cadernos Cedes; Educação & Sociedade; Educar em Revista; Revista Brasileira de Educação; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Avaliação; Revista Ensaio; Revista Educação em Foco.

Em geral, a situação desse momento da formação docente na realidade brasileira é percebida como altamente teórica e com pouca atenção para a prática escolar, além de uma insuficiente preparação em conhecimentos específicos referentes às disciplinas e conteúdos a serem ensinados e às estratégias didáticas e metodológicas voltadas para a docência dos anos iniciais. Uma amostra nacional realizada por Gatti; Barreto (2009) destaca essa realidade. Os dados produzidos por essas pesquisadoras evidenciam que, na maioria dos cursos destinados à formação inicial dos professores da Educação Básica, não há disciplinas voltadas às metodologias de ensino e, quando oferecidas, são ministradas por professores que não têm conhecimento do trabalho com crianças. A disciplina de alfabetização, fundamental na escolarização da infância, ilustra essa situação. A referida amostra indicou que, quando essa disciplina é oferecida na Pedagogia, tem à frente professores, os quais, pela distância do cotidiano escolar, não abordam a discussão de como alfabetizar as crianças, tratando a disciplina de forma reduzida ao discurso teórico.

A vivência de Magda Soares, que desde 2007 realiza um trabalho voluntário de desenvolvimento profissional de professores e de busca de melhoria da qualidade da educação em uma rede pública de ensino de um município mineiro, respalda os dados evidenciados por Gatti e Barreto (2009).

Em Lagoa Santa, frequentemente eu me surpreendia com quanto de essencial as professoras não sabiam a respeito do processo de alfabetização e letramento, a verdadeira revelação que era para elas compreender os processos cognitivos e linguísticos que seus alunos experimentavam tentando aprender a ler e a escrever, e como as dificuldades que crianças enfrentavam eram muitas vezes geradas por ausência de uma orientação adequada e pertinente que não tinham fundamentos para dar (SOARES, 2014, p. 171).

O que Magda Soares aponta é um cenário de desconhecimento dos professores sobre como se aprende. Acerca disso, Oliveira (2010) menciona que a formação docente vem sendo pautada mais no “o que” ensinar do que sobre o “como” ensinar. O levantamento revelou incidência de pesquisas e produções acadêmicas, as quais apontam que, embora os fundamentos da LDB tenham consolidado a universidade como instituição clássica de formação inicial de professores - o que representa um avanço frente à sua condição de assegurar a tríade da pesquisa, ensino e extensão -, esse processo ainda não viabilizou mudanças estruturais em seu modelo original conhecido como “3+1”, cuja principal característica é o distanciamento entre os conteúdos a serem ensinados em detrimento do “como” devem ser ensinados. Essa mesma

constatação foi percebida na ocasião da produção de minha dissertação<sup>21</sup>, sinalizando a recorrência da insatisfação com o modelo de formação para a docência e, também, ao que parece, que poucas mudanças efetivas se consolidaram no campo, tendo em vista reestruturar esse modelo formativo.

Nóvoa (2014) e Barreto (2015) contribuem com essa discussão ao afirmarem que, a despeito de muitas reformas educacionais, a formação inicial em nível superior ainda se mantém presa aos velhos hábitos que marcaram a abertura do curso de Pedagogia. Assim, ainda que seja verdade a existência, no espaço universitário, de uma retórica de “inovação pautada na ideia de professor reflexivo”, de investigação-ação, a universidade ainda se apresenta como uma instituição conservadora (NÓVOA, 2014). Nesses termos, a partir do inventário bibliográfico realizado, percebeu-se que as políticas de formação inicial não resolveram os problemas-chave da formação docente, dentre os quais se destacam o desafio do diálogo entre a pesquisa acadêmica e a escola, entre o entrecruzamento da teoria e da prática (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, NÓVOA, VAILLANT, ANO). Uma das hipóteses apresentadas para justificar esse contexto refere-se, inclusive, ao fato de ser comum se ter um professor formador que desconhece a prática educativa dos anos iniciais tratando as questões de ensino de forma reduzida ao discurso teórico (GATTI; BARRETO, 2009; Menezes et al., 2014; ALTET et al. 2003). Contudo, a lógica formativa para a docência dos anos iniciais permanece centrada na ideia de que, para ser um bom professor, basta que se domine os conhecimentos das disciplinas as quais devem ser ensinadas. Portanto, é urgente uma formação inicial que abarque as questões voltadas ao *porquê ensinar, o que ensinar e como ensinar* (GATTI; BARRETO, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2011, ANDRÉ, 2015a, 2015b).

Guardadas as diferenças entre muitos dos pesquisadores da área, ponto comum na discussão refere-se ao entendimento de que a vivência do processo formativo pode produzir implicações na prática pedagógica. Nesses termos, tendo em vista os estudos considerados neste trabalho, os quais indicam que a formação inicial não tem cumprido bem o seu papel para o exercício da docência, o desafio de se garantir, de forma indiscriminada, o direito a uma educação de qualidade em uma perspectiva social avoluma-se.

Mediante a literatura da área, percebeu-se que, no cenário brasileiro, os elementos anunciados como estruturantes para a revisão do formato da formação docente se restringiram a modelar discursos. Com efeito, a implementação de uma política nacional para a formação inicial que apresente estratégias atinentes ao horizonte de uma formação sólida, estruturada de

---

<sup>21</sup> O levantamento da arte realizado para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado compreendeu o período da aprovação da LDB de 1996 até os anos de 2007.

forma a garantir entrosamento entre a universidade e a Educação Básica, ainda é um desafio. Situação que minimiza o potencial desse momento da formação repercutir na formação do professor como agente capaz de operar mudanças que possam incidir na melhoria do ensino.

É de modo particular no âmbito dessa problemática que a defesa pelo empreendimento da integração entre os constructos teóricos da educação e os saberes do cotidiano escolar, de modo a aproximar a “forma universitária” da “forma escolar”, ganha relevância (GATTI, 2013; BUTLEN, 2015; SILVA JÚNIOR, 2015). É nesse contexto que o formador de professores é mencionado como uma figura importante (ALTET et al., 2003; GATTI, 2008, 2013; BUTLEN, 2015; SILVA JÚNIOR, 2015; VAILLANT, 2015; CANDAU, 2003, 2015; NÓVOA, 2017).

Em relação à condução das propostas de formação continuada docente não é muito diferente. Em geral, são encaminhadas pelos mesmos professores da universidade que atuam na formação inicial, por técnicos das Secretarias de Educação ou por alguém de destaque em virtude de um determinado conhecimento teórico. Assim, em maioria, também se apresentam de forma distanciada do cotidiano escolar, o que tende a acarretar um formato prescritivo, o qual pouco contribui para a reflexão e mudança das práticas pedagógicas (VAILLANT, 2015; GATTI, 2008; CANDAU; SACAVINO, 2015; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; BUTLEN, 2015). Sem desconsiderar a importância da formação inicial, a opção nesse estudo foi por analisar com mais cuidado o cenário da formação continuada, por ser o campo de análise do objeto de pesquisa deste trabalho. Sendo assim, passemos para as discussões referentes a esse momento do processo formativo.

## **1.2 A Formação Continuada Docente dos Anos Iniciais da Educação Básica: o que os estudos indicam acerca das propostas implementadas?**

No Brasil, nas últimas décadas, o número de propostas colocadas sobre o “guarda-chuva” do termo formação continuada cresceu significativamente (GATTI, 2008, p. 57). A denominação é atribuída tanto aos cursos estruturados e oferecidos como pós-graduação quanto, de modo amplo e genérico, aos que compreendem qualquer tipo de atividade que venha a contribuir com o desenvolvimento profissional docente. Em meio às diferentes ações, percebe-se, pelos estudos acadêmicos<sup>22</sup>, o registro da tensão entre dois principais paradigmas que imprimem diferentes formatos a esse momento do processo formativo.

---

<sup>22</sup> Conforme feito na seção anterior, realizou-se um mapeamento sobre formação continuada de professor como parte da revisão bibliográfica sobre formação docente, com o intuito de saber mais sobre esse contexto e, por meio dele, estabelecer maior aproximação com o objeto de pesquisa em pauta.

Um deles que, embora não desconsidere as lacunas da formação inicial, tem, como principal preceito, o reconhecimento de que todo professor possui uma base de conhecimentos já existentes no seu cabedal de recursos profissionais, a qual se configura como suporte para a construção de novos conhecimentos. Nesse entendimento, a formação continuada remete à ideia de autocrescimento do professor (FREITAS, 2014) e se apresenta como um direito sustentado na criação de novos meios de desenvolvimento da ação pedagógica, tendo em vista melhorias das práticas escolares (BRZEZINSKI, 2008; NÓVOA, 1991, 1999; DOURADO, 2015). Em outras palavras, refere-se a uma possibilidade de auxiliar o professor a fazer escolhas mais assertivas para favorecer a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a melhorias no ensino. O outro modelo, em decorrência do preparo insuficiente dos futuros professores na formação inicial, assenta-se na concepção de formação compensatória. Nessa perspectiva, tendo em vista superar as mazelas deixadas pela formação inicial, centra-se nas características que faltam aos docentes, tendo como base a ideia de ausência de capacidades. Além disso, pauta-se nos pressupostos tecnicistas de capacitação e treinamento, o que contribui, sobretudo, para o processo de desqualificação desses profissionais, ao direcionar de forma prescritiva o que deve ser ensinado na escola, atribuindo ao professor a função restrita de mero executor. O quadro abaixo sintetiza as características apresentadas pela literatura da área como recorrentes às duas principais concepções de formação continuada.

Quadro 1: Paradigmas predominantes de formação continuada no cenário brasileiro

<b>Formação continuada no Brasil</b>	
<b>Formação tecnicista</b>	<b>Formação crítico-transformadora</b>
Valorização da cultura individualista no contexto escolar	Valorização da cultura colaborativa no contexto escolar
Ausência de capacidade, de habilidades e de saberes docentes	Valorização dos saberes docentes
Repasse de conhecimentos aos professores	Processo crítico-reflexivo sobre os saberes docentes
Processo de instrumentalização prescritiva	Processo de desenvolvimento profissional
Professor executor de propostas pedagógicas	Professor como participante da pesquisa sobre a própria prática
Desfocada da prática pedagógica	Reflexão conjunta do trabalho pedagógico
Compensatória	Autocrescimento

Elaboração da autora.

Pesquisadores, como Freitas (2002), indicam que, na realidade brasileira, os anos de 1980 representaram o início do movimento de luta pela valorização e profissionalização do magistério. Esse período marcou a busca por um paradigma de formação docente voltado ao caráter político do ato pedagógico, buscando romper com o modelo tecnicista. Nesse contexto, os professores são reconhecidos como profissionais que refletem, questionam, examinam constantemente sua atuação pedagógica e buscam respostas para as questões postas; assim, são produtores de saberes. Em concomitância, são profissionais que pesquisam e constroem saberes a partir da sistematização de suas experiências. O conjunto desses aportes teóricos assenta-se no reconhecimento e na valorização da prática como pontos de partida e mobilização para novos saberes.

Nesse entendimento, a prática é elemento constitutivo e fecundador da formação docente. Diferente do ponto de vista advindo do senso comum, esse pressuposto não restringe o sentido da prática ao entendimento de “prática pedagógica” em sala de aula, ou seja, aos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. Desse modo, não se trata de enfatizar a experiência como elemento definidor da formação em detrimento de uma formação teórica sólida. Ao contrário: refere-se à articulação dialética entre os saberes adquiridos na ação e os saberes formalizados, de natureza teórica. Por meio dessa articulação, o “olhar” para o cotidiano pode auxiliar na produção teórica, servindo de base para o questionamento dos conhecimentos já existentes e para elaboração de novos conhecimentos práticos (RINALDI, 2012). Assim, a prática refere-se a um saber para além de saber fazer, visto que se relaciona às representações apreendidas no amplo processo de formação pessoal e profissional a partir dos saberes da experiência, da pedagogia e das demais áreas do conhecimento. Sobre essa perspectiva, Gatti (2013) contribui ao destacar:

Se faz necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores [...] Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica *fazer pensando* e *pensar fazendo*, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma *praxiologia* (p. 55).

Com base nesse entendimento, a prática docente não se caracteriza como reprodução de modelos ou como treinamento do fazer por outros profissionais. Refere-se a uma atividade que resulta de um processo no qual os professores transformam os saberes de que se apropriarem, ao longo de sua formação pessoal e profissional, em saberes mobilizados no exercício da profissão. Essa é a perspectiva que referencia a defesa de propostas de formação continuada

fundamentadas no processo crítico-reflexivo ou transformador do saber docente, o que é defendido neste trabalho. Trata-se de uma concepção que pressupõe uma formação a qual dê condições ao professor de, além de refletir sobre suas ações, tomar consciência de suas próprias convicções teóricas e das estratégias postas em prática em uma determinada situação. Nesse enfoque, compreende-se o professor como um intelectual transformador (GIROUX, 1997) em função, sobretudo, do reconhecimento de sua função social de intervenção pedagógica com o efeito de promover mudanças.

A partir dessa concepção, entidades educacionais e de pesquisa, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), alavancaram o debate que acarretou experiências significativas e inovadoras na década de 1990, rompendo com a ideia predominante de oferecer receitas para as urgências da prática. Dessa forma, colocaram em pauta questões importantes para que o processo formativo no país tivesse eco nas relações escolares. Foi nessa conjuntura que a LDB 9.394/96 incorporou a formação continuada como um direito do professor e instrumento de valorização profissional, devendo ser assegurada nos planos de carreira do magistério (BRASIL, 1996, art. 67).

De acordo com Gatti (2008), os debates realizados em torno do novo dispositivo legal - associados aos esforços dirigidos para a sua implementação nas esferas municipal, estadual e federal, junto à política de municipalização e às pressões das redes e sindicatos por recursos alocados no setor educacional para a instituição de ações de formação continuada - acarretaram a regulamentação de uma política de financiamento sistemático para a manutenção e desenvolvimento de ações formativas docente. Assim, a LDB viabilizou a conquista de uma política pública voltada à formação continuada e, por meio dela, induziu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério dos Profissionais do Ensino Fundamental – FUNDEF (BRASIL, 1996b). Mais tarde, tendo em vista a ampliação dos recursos para toda a Educação Básica, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007e). Como consequência, houve um forte incremento na formação continuada.

Contudo, na revisão bibliográfica realizada sobre formação docente, com a finalidade de saber mais sobre o contexto e, por meio dele, aproximar-me do que vem sendo produzido sobre o formador de professor nos anos iniciais da Educação Básica, observou-se nos onze periódicos selecionados, que, indiscutivelmente, desde o advento da LDB 9.393/96, a formação

continuada apresentou um crescimento exponencial. Entretanto, as atividades formativas delineadas nos últimos anos, em maioria, não se desvincilharam do caráter prescritivo cujo conhecimento é repassado pelos formadores em desarticulação com o trabalho que os professores em formação realizam no interior das escolas. Conforme mencionou Santos (2011), a maioria dessas propostas percebem a escola como espaço de aplicação de teorias e o professor como um mero executor de planos idealizados por especialistas. Em decorrência disso, o caráter de permanência de uma proposta formativa calcada na perspectiva de “ensinar” aos professores os procedimentos que devem ser seguidos, ao realizarem seu trabalho, ainda é marcante no cenário da formação continuada. Por essa razão, distancia-se dos fundamentos de formação continuada de acordo com aquela que se desenvolve como processo que privilegia o desenvolvimento profissional, portanto, com espaço para a discussão entre pares do ambiente escolar e estruturando-se por conceitos teóricos, práticos e metodológicos. Associa-se a isso a importância de ser pautada no princípio da flexibilidade, o qual favorece a construção e a reconstrução da prática, portanto, alicerçada na práxis, tendo em vista a transformação do contexto escolar. O quadro abaixo ilustra o contexto em que se encontra a formação continuada. Para tanto, foi organizado consoante o número de produções selecionadas, as quais tratam da formação continuada, e o número de produções que indicam a predominância do caráter compensatório nesse momento do processo formativo. A seleção dos artigos que o compõem se deu pela leitura de títulos e em seguida pela leitura dos resumos e palavras-chave. Foram lidos, na íntegra, os trabalhos os quais tratavam diretamente da temática “formação continuada docente” expressa nos títulos, nos resumos ou os que apresentaram os termos “Formação Continuada” ou “Política de Formação Continuada” como palavras-chave.

Quadro 2: O cenário da formação continuada no Brasil (Continua)

<b>Periódico</b>	<b>FC</b>	<b>FCC</b>
Cadernos de Pesquisa	6	4
Educação e Realidade	3	2
Cadernos CEDES	6	3
Educação e Sociedade	3	3
Educar em Revista	6	3
Revista Brasileira de Educação	6	3
Educação e Pesquisa	6	3
Educação em Revista	7	6

Avaliação	1	1
Revista Ensaio	7	2
Revista Educação em Foco	5	3
TOTAL	56	34

Elaboração da autora.

Fonte: Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Cadernos Cedes; Educação & Sociedade; Educar em Revista; Revista Brasileira de Educação; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Avaliação; Revista Ensaio; Revista Educação em Foco.

\*FC = número de produções referentes à formação continuada

\*FCC = número de produções que indicam a predominância do modelo compensatório na formação continuada

Os dados obtidos revelaram similaridade com os estudos sobre formação continuada realizados na ocasião da produção de minha dissertação, compreendendo o período da aprovação da LDB, de 1996, até os anos de 2007. Desse modo, como salientado na seção anterior, ainda que a estrutura de busca realizada nos periódicos em evidência possa não dar conta de delimitar todos os artigos referentes à formação continuada, foi possível perceber que o desenho desse momento da formação apresenta um dilema o qual parece ser persistente. A amostra evidenciou que, do universo de trabalhos os quais analisaram, de alguma forma, a realidade em que se encontra a formação continuada no Brasil, 60,71% revelaram a predominância de um paradigma de formação continuada estruturado a partir dos moldes clássicos da “educação bancária”. Trata-se, de acordo com Freire (1987), de uma perspectiva pautada na mera transmissão de saberes formais e no entendimento da prática como uma atividade técnica.

Essa realidade denota que o esforço despendido, desde 1980, em romper com esse modelo, pulverizou-se no contexto de reformas da educação ou, no muito, foi incorporado somente no plano do discurso. Salvo a experiência de um ou outro projeto mais próximo dos princípios defendidos pelo movimento dos educadores para que esse momento da formação fosse voltado ao desenvolvimento profissional docente, o qual se estrutura no diálogo entre teoria-prática (GARCIA, 1995; GATTI; BARRETO, 2009; AZANHA, 2004) e é modelado pelo paradigma de formação permanente (FREIRE, 1992), o investimento realizado na formação continuada se manteve alicerçado no discurso da “falta” e “incompetência”.

Os estudos de Gatti e Barreto (2009), Souza (2014) e Freitas (2014) registram que as políticas de formação continuada, as quais vêm sendo implementadas, fortalecem ações pontuais, fragmentadas, dispersas, deslocadas das necessidades objetivas da escola e seus atores

pedagógicos, não atingindo a maioria dos professores. Tal realidade, como mencionou Imbernón (2012), reduz seu potencial em acarretar o desenvolvimento profissional.

Uma análise geral do que vem ocorrendo no contexto das políticas públicas revela que, em consonância com as reformas educacionais advindas da década de 1990, mesmo ao se ponderar as divergências de ideais de um governo ou outro, comumente é possível perceber que a formação vem sendo utilizada como forma de arrebatar os professores como os principais executores das medidas orquestradas, sob a lógica de formação para o desenvolvimento de competências. Observa-se, então, o fortalecimento de uma política de responsabilização educacional fundamentada em críticas que ressaltam a má formação dos professores e seu pouco envolvimento no desempenho apresentado pelos estudantes (FREITAS, 2003, 2011; OLIVEIRA, 2003, 2010). Nesses moldes, vem se ampliando o processo de culpabilização do professor pela situação de aprendizagem dos alunos, tendo como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O que está em questão, nessa perspectiva, é a aprendizagem do aluno, mas não toda a aprendizagem e, sim, aquela que demonstra a aquisição das competências desejadas. Consequentemente, corre-se o risco de que o ato pedagógico se limite a um processo de instrumentalização ou à mera atualização de conteúdos curriculares e técnicas de ensino do que tende a ser cobrado nas avaliações. Soma-se a isso, o risco de se desconsiderar as escolas, seus contextos sociais e institucionais e as reais condições de ensino como elementos que interferem nos resultados da aprendizagem, tendo como único foco o que ocorre na sala de aula. Esse contexto tende a favorecer, por meio dos resultados das avaliações sistêmicas, uma forma para disseminar a ideia de que os professores não sabem o que fazer no contexto pedagógico, desqualificando o ofício da docência. Como afirma Souza (2014),

a baixa qualidade da educação escolar não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as transmitirmos aos professores. Como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver, no entanto [...] a formação do professor precisa estar inserida em um projeto da escola (p. 89)

Corroborando a autora, o foco das políticas educacionais deve ser as redes de ensino e não apenas o professor. A atenção voltada excessivamente para o trabalho docente traz implicações à formação dessa categoria profissional. Isso porque, ao ser considerado incompetente e descompromissado, a saída é uma formação contínua fundada na percepção restrita da epistemologia da prática, a qual, por sua vez, denota um formato utilitarista da atuação. Como consequência, tem sua autonomia restrita. Sendo assim, por meio do argumento da “ideologia da incompetência” (SOUZA, 2014, p. 80), afigura-se um campo fértil para o

“mercado educacional” com a venda de material e consultoria externa, a fim de capacitar os docentes a “realizarem bem” o seu trabalho. O que ocorre com esse arranjo é a “privatização do público” com a entrada de entidades empresariais no setor educacional, dentre as quais se destaca o movimento organizado “Todos pela Educação<sup>23</sup>” (BRASIL, 2007a). De acordo com Torres (1998, p. 175), essa perspectiva vincula a escola a “uma fábrica que produz objetos, mercadorias e não um espaço de produção de conhecimento, aprendizagem e socialização”.

Nesse contexto, é possível perceber que o significativo incremento na formação continuada a partir da década de 1990, impulsionado pela regulamentação desse momento formativo pela LDB de 1996, não implicou mudanças substanciais na estrutura da formação continuada oferecida. Ao que parece, há um fosso entre o plano do discurso político, o qual muitas vezes se apresenta pautado nos constructos teóricos que defendem a formação continuada como uma das condições para o desenvolvimento profissional, e entre as políticas adotadas; entre os órgãos responsáveis pela formação e o ambiente escolar. Por consequência, a possibilidade do direito à formação continuada representar melhorias na educação fica minimizada. Certamente isso justifica, ao menos em parte, a constatação evidenciada na investigação realizada pela Fundação Victor Civita, em parceria com a Fundação Carlos Chagas (2011), intitulada *Formação Continuada De Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Verifica-se, nesse estudo, que, embora um grande número de professores participe de ações formativas ao longo de sua carreira, o retorno dessas atividades para melhoria da atuação docente tem estado sempre aquém do esperado.

Nóvoa (1991), Imbernón (2012) e Canário (2000; 2006), dentre outros pesquisadores, sinalizam que essa constatação relaciona-se com a distância da formação do ambiente escolar, o que faz com que as propostas de formação apresentadas sejam vistas com desconfiança pelos professores da Educação Básica, os quais têm uma percepção de sempre serem respaldadas por estudos teóricos que negligenciam o universo escolar em que atuam. Desse modo, instaura-se uma dualidade inaceitável na profissionalização do professor. De um lado, os sistemas de ensino e as instâncias formativas construindo propostas formatadas a partir do discurso *sobre* as práticas escolares e *sobre* o fazer do professor. Do outro lado, a escola realizando propostas pedagógicas sem levar em conta (ou resistente) os conhecimentos científicos elaborados pelos

---

<sup>23</sup> O movimento Todos Pela Educação, lançado em setembro de 2006, representa um esforço concentrado dos grupos empresariais, sociedade civil, organização social e de educadores em pensar a melhoria da qualidade da educação nacional, através de programas e projetos relacionados à formação de professores, gestão eficiente, materiais didáticos, etc. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) foi elaborado acolhendo o ideário desse movimento (MALINI, 2009). À frente do seu processo de organização esteve um Conselho de Governança, constituído predominantemente de empresários, contando com a participação e articulação do MEC.

pesquisadores do campo acadêmico. O resultado é o distanciamento cada vez mais exacerbado da cultura colaborativa que se assenta na necessária parceria entre as instâncias formativas e as escolas, entre os professores formadores e professores experientes.

Assim, considerando os estudos da área, nota-se que a relação dialética entre teoria e prática, quebrada na formação inicial, não se apresenta de forma diferente na formação continuada. Com efeito, a implementação de um processo formativo calcado na “[...] práxis docente como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (BRASIL, 2015b), ainda não passou de um ideal.

Essa constatação reforça a tese que permeia o debate dos últimos tempos, segundo a qual a superação dessa problemática no processo formativo exige a consolidação de medidas regulamentadas por uma política nacional de formação docente que abarquem a indicação de entrosamento entre a universidade e a escola de Educação Básica. (BUTLEN, 2015; SILVA JÚNIOR, 2015; SOARES, 2015; AGUIAR, 2015).

Nesse cenário, é relevante destacar os programas de formação continuada alicerçados na parceria entre o governo federal, as universidades públicas brasileiras, responsáveis pela elaboração e oferta de programas de formação, e as Secretarias de Educação Básica. A referência para esse triângulo foi a instituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no ano de 2004. Com o objetivo de contribuir na melhoria da formação dos professores e dos alunos, foi implementado um processo de articulação entre os órgãos gestores, os sistemas de ensino e as instituições de formação (BRASIL, 2008a). Por meio da Rede, a universidade passou a ser legitimada como a principal responsável não só pela formação inicial, mas, inclusive, pela formação continuada.

Em uma realidade de oferta crescente dos setores empresariais com a venda de “pacotes” de formação, a implementação da Rede foi reconhecida por alguns pesquisadores como um avanço (SANTOS, 2011). Sobre esse aspecto, os estudos de Gatti e Barreto (2009) esclarecem que a universidade - embora ainda não tenha resolvido a contradição de ser um espaço ideal para oportunizar uma formação balizada pela tríade ensino, pesquisa e extensão, e se constituir, por outro lado, ainda como o espaço da dicotomia teoria e prática, o que indica sua necessária e urgente reestruturação - ainda é o espaço com maiores possibilidades de oferecer uma qualificação mais bem definida em relação ao mercado de oferta desses cursos em geral.

Na mesma direção, Freitas (2003) problematiza quanto à possibilidade das universidades, por meio da consolidação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da

Educação<sup>24</sup>, constituírem-se como “mercado público”, por desenvolver produtos e serviços que visam à construção de mecanismos de comunicação e de negociação com os potenciais usuários. Essa preocupação é problematizada por Sarti (2014) ao mencionar a tensão entre as intenções dos produtos e serviços dirigidos à formação docente vinculadas ao governo central que pretende a regulação do ato pedagógico e a liberdade possível da universidade nesse cenário formativo.

Outro ponto de destaque, no que diz respeito à institucionalização da Rede, a qual atribui às universidades a responsabilidade pela formação continuada, é a sua condição de alçar uma formação em massa em âmbito nacional. Nessa perspectiva, de acordo com Andrade (2010), mesmo que não tenha atingido a totalidade do país, de cada estado ou município, o que se percebeu com a entrada da universidade no circuito formativo foi a intensificação da participação dos professores em processos de formação contínua. Esse fator acena para a possibilidade de uma ação capaz de se contrapor aos limites da preponderância do caráter individual do processo formativo, podendo ser uma importante medida para que a formação induza efetivas mudanças no ensino público. Em trabalho anterior, intitulado *A formação continuada docente em Juiz de Fora: construindo a Escola do Caminho Novo*<sup>25</sup>, essa questão foi problematizada em diálogo com pesquisadores como Linhares (2004), Nóvoa (1995), Canário (2004). Em comum, os autores indicaram que, para mudanças sistêmicas ocorrerem, é preciso, dentre outros aspectos, que a formação seja oferecida a toda a equipe de professores ou grande parte dela, superando o caráter individual. Esses pesquisadores defendem, ainda, a escola como locus privilegiado para a formação, tendo em vista construir uma cultura colaborativa, cuja base são as questões específicas de ensino de um contexto escolar. No entanto, conforme mencionou Canário (2004), não se trata de assim se instituir uma autogestão da escola na formação docente. Sobre essa discussão, Fusari (1997) contribuiu ao ponderar que

Se exageros houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora (FUSARI, 1997, p. 168).

---

<sup>24</sup> Os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação pertencem às universidades públicas e são responsáveis pelo desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como pela implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2008a).

<sup>25</sup> Pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal Fluminense (CASTRO, 2013).

Esse aspecto pode denotar a importância da universidade como “disparadora” ou forte aliada para dar tratamento às questões da escola. A defesa que se faz neste trabalho dialoga com esse pressuposto. Nessa vertente, o fato de que a escola seja um espaço ímpar para a formação docente não descarta a importância de outros campos formativos, como é o caso da universidade.

Ainda em relação à institucionalização das universidades como instância de formação continuada, importante considerar as colocações de autores como Butlein (2015); Vaillant (2015); Silva Júnior (2015); Aguiar (2015); Souza e Zibetti (2014). Em comum, representam pesquisadores que defendem que a formação continuada viabilizada pela universidade tem aumentadas suas chances de acarretar benefícios, sobretudo, por oportunizar uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa e mais investigação sobre o ensino, sobre os professores e sobre as escolas. Contudo, pesquisadores como Nóvoa (1999; 2017), Sarti (2012) e Gatti (2008, 2013), embora não se oponham à importância de se ter a universidade frente a formação continuada, alertam para outros efeitos caso a proposta formativa oferecida nessa instituição não seja revisada. Entretanto, como resultado ao modelo academicista tradicionalmente praticado pela universidade, pode incorrer, para parte dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, na reprodução de discursos teoricamente elaborados, mas, em contrapartida, em poucas mudanças em suas atuações pedagógicas; aspecto indicativo de que tais discursos pouco contribuem para a reflexão sobre as práticas. A esse respeito, Nóvoa (1999) observa o “excesso de discursos” e “pobreza das práticas”.

Sarti (2012) salienta outro aspecto que merece ser realçado a partir do triângulo que foi instituído pela Rede. Para ela, é preciso considerar que

[...] cada uma das três vértices desse triângulo é ocupado por agentes que, a partir de seus capitais específicos, localizam-se em lugares desiguais no campo da formação docente: os professores e as instâncias que os representam, as universidades, fundações e instituições de pesquisa com seus especialistas; e o poder público representado por secretarias de educação e outros órgãos administrativos (SARTI, 2012, p. 323).

Diante disso, essa estrutura de formação triangular, embora revestida de um discurso de valorização e acolhimento aos saberes dos professores na profissionalização do magistério, nem sempre se traduz como uma importante medida para que o corpo docente ocupe, de fato, posição central. Para a pesquisadora, em um contexto de encolhimento do Estado e maximização de sua atuação reguladora, avoluma-se o desafio do corpo docente assumir a posição principal nesse

triângulo. Nesses termos, importante dar devida atenção à afirmação de Sarti (2012), ao dizer que

O que temos como resultado dessa aproximação entre a universidade e o poder público é a configuração de um modelo de competências na formação docente, que implica novos desafios para o trabalho na universidade e, possivelmente, mudanças na identidade de seus docentes pesquisadores (p. 331).

Direcionada por um governo regulador, o risco de afigurar-se uma formação baseada na sofisticação dos discursos que enfatizam atenção aos saberes e experiências profissionais, mas que se concretiza para reforçar uma base instrumental ou à mera atualização de conteúdos curriculares e técnicas de ensino, reduzindo a ideia de prática ao cotidiano, tomou proporções significativas. Frente a essa perspectiva, Dias-da-Silva (2007) chama a atenção quanto às “armadilhas” que essa política pode implicar na formação docente. Em consonância com as preposições postas por Sarti (2012), Dias-da-Silva (2007) menciona que o discurso de valorização da prática pode encobrir a fragilização do conhecimento educacional produzido e valorizado socialmente, inviabilizando a teorização das práticas pedagógicas, o que pressupõe negligência a elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional.

O entendimento é de que, seguindo uma tendência internacional, o foco dado à formação tem sido o delineamento de competências para estabelecer o que os professores devam saber, como devem agir, onde, como e por quem devem ser formados (SARTI, 2012). Com efeito, pode resultar em uma medida de padronização das situações educativas, tornando-as mensuráveis pelo poder público, tendo como fundamento o desempenho no IDEB - questão já destacada por Freitas (2011), Oliveira (2010) e outros estudiosos do campo, em oportunidade anterior. Frente a isso, a lógica das competências na formação docente caracterizada como um conjunto de habilidades de cada indivíduo, contrapõe-se à dimensão de qualificação profissional avalizadas pelo diploma. Assim, negligencia os conhecimentos de uma categoria profissional, deslocando-se para uma dimensão subjetiva, imprimindo a lógica da competitividade. Nesse contexto, as estratégias de regulação do trabalho são fortalecidas. Ilustra essa discussão a tentativa do governo Temer<sup>26</sup> de se instituir o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), exame periódico a que todos os

---

<sup>26</sup> O governo Michel Temer teve início no dia 12 de maio de 2016, na ocasião do afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff, em consequência da aceitação do processo de impeachment pelo Senado Federal. Em 31 de agosto de 2016, assumiu definitivamente o mandato como presidente ficando no cargo até 1º de janeiro de 2019.

docentes em exercício e os formandos de cursos de formação de professores deveriam se submeter, para atestar sua competência docente (L. C. de FREITAS, 2017; H. C. L. de FREITAS, 2017). A implementação desse ideal de certificação pode trazer sérias implicações ao campo profissional do magistério, já que se impõe ao princípio de que uma vez adquirida uma profissão, esta não deve ser questionada. Assim, a efetivação dessa proposta implicaria mais um acentuado mecanismo de desprofissionalização.

Junto ao ENAMEB, o governo Temer impôs outras diversas manifestações de desprofissionalização do magistério, como o regresso a ideologias que afirmam o ofício docente à ideia de notório saber (NÓVOA, 2017) e o corte em investimentos na educação, o que incorrerá em congelamento de salários e em condições de trabalho cada vez mais difíceis nas escolas. Com a chegada do governo Bolsonaro no ano de 2019, o qual, em campanha eleitoral, anunciou a manutenção dos cortes financeiros declarados no governo Temer, defendeu a educação a distância, inclusive para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a privatização do setor público de ensino, evidenciam-se ações de fortalecimento à lógica de controle do trabalho docente, dentre outras posturas e discursos que ampliam a desqualificação do trabalho do profissional do magistério, parece que essa realidade está longe do fim.

Contudo, retomando as asserções de L. C. de Freitas (2003); H. C. L. de Freitas (2011); Dias-da-Silva (2007); Oliveira (2010); Sarti (2012) e Santos (2011) sobre alguns limites do triângulo formativo e considerando o contexto atual da situação educacional do Brasil, na minha percepção, elas servem muito mais para a tomada de consciência e impulso para a busca por medidas contra as “armadilhas”, que para refutar a importância da Rede no âmbito do cenário formativo. Sobre isso, Alves (2017), no texto intitulado *Formação de docentes e currículos para além da resistência*, mostrou uma trajetória de práticas possíveis na formação docente brasileira, evidenciando a possibilidade histórica de se contrapor à agenda oficial, em que comumente “pacotes” pré-elaborados, direcionados pelo poder público com a intenção de “enquadrar” o trabalho docente, são apresentados. Desse modo, aproveitando-se do “triângulo formativo”, desvelou movimentos criadores capazes de produzirem debates e avanços nas diferentes questões educacionais. Essa ação pode fortalecer a perspectiva apresentada por Sarti (2012) em relação à necessidade de que o poder público, mesmo presente no jogo, tenha suas ações enfraquecidas. De modo específico, Sarti (2012) aponta, como direção a ser tomada, a integração das instâncias formativas universidade-escola. Sendo assim, a proposta é que se efetive “[...] a união inédita entre dois vértices do triângulo da formação – professores da escola e professores da universidade – que historicamente mantêm relações frágeis [...]” (SARTI,

2012, p. 334). A partir desse entendimento, importante registrar que o estreitamento entre esses dois vértices pode respaldar a conclamada *praxiologia* (GATTI, 2013) na formação continuada.

Refletindo acerca dessas proposições, o formador pode constituir o elo para viabilizar a cultura colaborativa e o entrelaçamento entre a “forma universitária” e a “forma escolar” (SILVA JÚNIOR, 2015). Para tanto, precisa ter uma base de conhecimentos científicos, pedagógicos, experiência docente e muito envolvimento com as questões educacionais (VAILLANT, 2003; ALTET et al., 2003). Contudo, embora seja reconhecido como peça fundamental no desenvolvimento da formação docente pelo campo acadêmico (GATTI, 2008, 2013; BUTLEN, 2015; SILVA JÚNIOR, 2015; VAILLANT, 2003; 2015; ALTET et al., 2003), autores como Brzezinski e Garrido (2001), ao examinarem os trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores, durante as reuniões da ANPED, no período 1992 a 1998, observam que “não foi analisado o formador do professor” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 95). Os estudos de Vaillant (2003), Nascimento (2007), e Rinaldi (2012) evidenciam que a escassez de estudos sobre o formador de professor ainda é um fato presente no campo acadêmico. Frente a essas constatações, tendo em vista demonstrar a relevância da temática proposta neste estudo, oportuno alimentar essa discussão. A partir desse entendimento, realizou-se um mapeamento do estado da arte especificamente sobre formador de professores, o qual receberá tratamento na seção a seguir.

### **1.3 O formador de professores dos anos iniciais da Educação Básica: as evidências constatadas no âmbito das publicações acadêmicas da área**

Após buscar compreender o cenário sobre formação docente no Brasil por meio da pesquisa bibliográfica, realizou-se a busca das produções acadêmicas voltadas, especificamente, ao objeto de interesse neste estudo. Em virtude disso, foi feito um levantamento das produções acadêmicas sobre o formador do futuro professor dos anos iniciais de escolarização.

Por tratar da questão central deste estudo, o levantamento se deu de forma ampliada, comparando-se aos realizados nas seções anteriores. Compreendeu, além dos periódicos reconhecidos pela sua expressividade na educação brasileira, as publicações de dois simpósios/congressos, os quais exercem influência no campo das políticas de formação docente, realizados por duas distintas associações dos profissionais da educação. A concentração de busca nessas publicações em periódicos ou em eventos justifica-se pelo entendimento de que grande parte dos estudos desenvolvidos em dissertações e teses de

relevância no âmbito acadêmico é apresentada nessas esferas de interlocução de forma mais rápida, se comparada a publicação em periódicos. O primeiro grupo de busca concentrou-se em publicações selecionadas nos 11 (onze) periódicos que possuem Qualis/CAPES A1, com base na listagem divulgada em 2015, conforme já mencionada em oportunidade anterior. Inicialmente, no período de 2008 a 2011, a busca foi delimitada a partir dos termos “Formador de Professor”, “Professor Formador” ou “Formação do Formador”. Posteriormente, a partir de 2012, ano em que se implementou o PNAIC, até 2018, além desses termos, foi acrescentado “Formador no PNAIC” como palavra-chave. Cabe esclarecer que, inicialmente, os artigos foram definidos com base no título; em seguida, a partir da leitura dos resumos e palavras-chave. Foram lidos na íntegra os trabalhos que apresentaram alguma relação expressa nos títulos, nos resumos ou os que apresentaram os termos enumerados acima.

Com fundamento no mapeamento feito nessa fonte de busca, confirma-se que há uma lacuna no conhecimento sobre o formador, conforme já indicado nos trabalhos Brzezinski; Garrido (2001), Vaillant (2003), Nascimento (2007), ALTET et al. (2003) e Rinaldi (2012). Segundo os dados levantados sobre o formador, ficou evidente que o formador de professor é um agente formativo pouco conhecido. Observa-se que, embora parte das publicações o mencione no contexto de reconfiguração da formação docente, ele se apresenta de forma tímida no campo da pesquisa, conforme é apresentado no quadro abaixo.

Quadro 3: Publicações em periódicos relacionadas ao formador de professores por fonte, ano, título e autor (Continua)

<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
Avaliação		-----	
Educação e Sociedade	2010	Personagens e Enredos de Práticas Pedagógicas na Cena da Formação Docente	Ludmila Thomé de Andrade
	2011	Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação	Leda Scheibe
	2013	A Formação de Formadores no Contexto da Transnacionalização Educativa: reflexões a partir da aplicação do processo de Bolonha em Espanha e Portugal	Luciana Leandro da Silva

	2016	O Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência	Marielda Ferreira Pryjma Oséias Santos de Oliveira
Cadernos de Pesquisa	2015	Representações de formadores sobre a avaliação das aprendizagens em educação de adultos	Sandra Maria do Vale  Carlos Alberto Ferreira
	2017	Ensino de Didática e Aprendizagem da Docência na Formação Inicial de Professores	Giseli Barreto da Cruz
Revista Brasileira de Educação	2008	Análises das Políticas Públicas para a formação continuada no Brasil, na última década	Bernadete A. Gatti
Educação e Realidade	2015	Qual Formação no Trabalho Educativo com a Primeira Infância?	Agnese Infantino
Educação e Pesquisa	2015	Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen	Belmira Oliveira Bueno Neide Luzia de Rezende
Educação em Revista	2014	Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores	Giseli Barreto da Cruz Marli Eliza D. Afonso de André
Educar em Revista	2016	Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior	Kelen dos Santos Junges  Marilda Aparecida Behrens
	2015	A formação dos professores universitários na Argentina: o papel das assessorias pedagógicas	Gildo Volpato
Cadernos Cedes	2017	Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações	Maria Aparecida Lapa de Aguiar  Caren Cristina Brichi  Soraia Irrigaray Zapata
Revista Ensaio		-----	
Revista Educação em Foco		-----	

Elaboração da autora.

Fonte: Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Cadernos Cedes; Educação & Sociedade; Educar em Revista; Revista Brasileira de Educação; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Avaliação; Revista Ensaio; Revista Educação em Foco.

Como se pode ver, são poucas as publicações sobre a temática. Em 3 (três) periódicos – Cadernos Cedes, Revista Ensaio, Revista Educação em Foco – a partir da busca feita, nenhuma publicação foi encontrada. Nos demais, em artigos que citam formador, em maioria, o tratamento se faz de forma secundária. Isso porque, embora seja mencionado como elemento importante frente à necessária revisão da formação inicial e continuada para a docência dos anos iniciais da Educação Básica, não ocupa o centro investigativo dos estudos. Importante mencionar que, no ano de 2015, a revista Educação em Foco publicou uma edição especial sobre o PACTO. No entanto, em meio aos dezoito artigos que a compõem, de acordo com os critérios de busca adotados, nenhum foi encontrado que discutisse de forma direta o formador. Entretanto, mesmo que, em nenhum dos trabalhos destacados no quadro 3, o formador tenha sido o objeto central de estudo, em conjunto, os artigos apresentaram contribuições significativas para a discussão, apontando a urgente revisão do processo formativo voltado ao desenvolvimento profissional e destacando, de alguma forma, o formador como agente fundamental para a realização da mudança pretendida nesse cenário.

O artigo de Andrade (2010) apresentou um estudo feito a partir da exploração de uma situação de formação em um curso de Especialização, intitulado *Saberes e Práticas*, destinado a professores alfabetizadores da rede de ensino carioca. A análise dos dados teve como foco a escrita dos professores-alunos dentro de um processo de devolução de sentidos construídos de modo a dar consistência a produções autorais. Realizado a partir de uma concepção discursiva da formação docente, o estudo revelou elementos importantes para se pensar a urgente e necessária relação entre a teoria e a prática na formação docente. Nesse sentido, deu destaque ao papel do formador na tarefa de construir um espaço reflexivo que deve tratar das práticas dando “voz ao professor” (ANDRADE, 2010, p. 191) e conferindo um valor a esse discurso. Foi assim que, mesmo de forma periférica, trouxe o formador ao debate.

De forma similar, o artigo de Scheibe (2011) também deu importância ao papel do formador na constituição de momentos de formação capazes de mobilizar a reflexão do professor em curso. Em linhas gerais, o artigo objetivou apresentar um breve balanço da situação referente à valorização e formação dos professores destinados à Educação Básica no Brasil, trazendo à tona questões desafiadoras que se colocam no campo do processo formativo docente. Os aportes centrais para essa discussão pautaram-se nos encaminhamentos mais gerais propostos pelas conferências nacionais - CONEB (2008) e CONAE (2010) - e, ainda, pelo documento do CNE para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), relativo ao período de 2011 a 2020. A pesquisadora chamou a atenção para o fato de que ficou a cargo do novo PNE

estabelecer prioridades para a continuidade do trabalho de ampliação da valorização e para a revisão da formação, de modo a corrigir os percursos, introduzindo novas ações e formulações legislativas, e abrindo, cada vez mais, as possibilidades de participação do coletivo educacional para a formulação dos encaminhamentos necessários. Em meio à discussão, assim como Andrade (2010), a pesquisadora mencionou a importância do papel do formador. Segundo ela, o enquadramento legal da formação de professores, a partir da LDB/1996, trouxe pressupostos e orientações para a organização e desenvolvimento dos cursos de licenciatura que podem romper com a tradição do modelo denominado de "3 + 1" (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um, das chamadas disciplinas pedagógicas). Para tanto, os envolvidos com a formação pedagógica dos futuros professores, no caso, em especial os formadores, têm lugar central.

O trabalho de Silva (2013) foi fruto de um estudo de caráter qualitativo, cujos procedimentos foram análise documental, observação, entrevistas e estudo de caso nas realidades de Espanha e Portugal, durante o período de 2008-2010, no âmbito de um programa formativo denominado de Máster Erasmus Mundus Mundusfor – Formação de Profissionais da Formação. Nesse contexto investigativo, Silva (2013) percebeu um relevante destaque na formação do professorado universitário que atuava frente a esse programa nas duas realidades. Isso se deve, segundo ela, pela relação desses profissionais com a qualificação do capital humano<sup>27</sup> na Europa. Nesses termos, de acordo com a pesquisadora, a formação dos formadores no contexto estudado inseriu-se no campo da formação profissional para dar respostas às mudanças no mundo do trabalho e da sociedade como um todo. Silva (2013) afirmou, ainda, que o que está posto nessa realidade são novos desafios à docência universitária frente às transformações educacionais vinculadas às modificações no sentido social das universidades, à massificação, ao controle social e à lógica de formação ao longo da vida.

Nessa direção, a pesquisadora esclareceu que a formação contínua dos professores universitários foi vista como uma estratégia de adaptação da categoria do professorado ao novo perfil calcado nas reformas advindas de investimentos educacionais, em que os seres humanos são tratados como uma forma de capital. Desse modo, nas realidades estudadas, o caráter transnacional da reforma vigente repercute fortemente no trabalho e na formação docente.

---

<sup>27</sup> Refere-se a uma noção de estreita relação entre a educação, produtividade e desenvolvimento econômico. Portanto, parte-se do reconhecimento de que o investimento na expansão dos sistemas de ensino e na elevação do nível de escolarização na população produzem retornos superiores, se comparados aos investimentos em bens físicos. Em geral, essa perspectiva desdobrou-se em uma visão economicista de educação (BROOKE, 2012).

Nesse sentido, mencionou que o caráter das reformas universitárias nos contextos investigados teve, como um dos efeitos, a criação de mecanismos de controle do trabalho docente - questão que converge com a realidade brasileira, como é possível perceber a partir de inúmeros trabalhos que trazem essa questão de estudo, em especial os de Sarti (2012) e Freitas (2011), já mencionados em oportunidade anterior. Esse cenário, segundo Silva (2013), trouxe impactos na atuação e formação dos formadores, que passaram a ser considerados os principais agentes de mudança frente à reconfiguração do papel da docência no ensino superior.

O estudo de Silva (2013) desvelou, ainda, que, embora em Portugal tenha se percebido iniciativas de formação impulsionadas pelos professores para atender às suas necessidades pedagógicas e didáticas, em linhas gerais, assim como na Espanha, as propostas formativas em Portugal precisam ser amadurecidas no que se referem às dinâmicas de formação entre pares. Um dos fatores observados que dificulta a implementação desses momentos coletivos para a formação foi a falta de tempo. Essa questão pode servir como um serviço às políticas de formação continuada, visto que reafirma a importância de se considerar as condições de trabalho docente como um dos fatores importantes para garantir aos professores o direito de se dedicarem a uma proposta formativa.

O desenvolvimento profissional do professor da educação superior foi o tema central do estudo de Pryma e Oliveira (2016). Por meio de uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos para a coleta de dados foram questionários e a realização de grupos de discussão formados por professores de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira, buscaram entender como se deu a aprendizagem para a docência desses profissionais. Os dados apontaram para a evidência de que o professor, no contexto da universidade pesquisada, tende a analisar o seu papel profissional de forma reducionista, caracterizando a sua atividade como intelectual. A docência, para esses profissionais, é uma atividade secundária ou inexistente. Em linhas gerais, as pesquisadoras afirmaram que o grupo entrevistado não apontou que teve, em sua formação, a construção de uma identidade para atuarem na docência.

Nesse contexto de pesquisa, Pryma e Oliveira (2016) deram visibilidade a contribuições valiosas acerca dos desafios do corpo de professores entrevistados para se desenvolverem profissionalmente. Dentre elas, destaca-se a discussão referente às limitações de se aprender sozinho, a incapacidade de reflexão partilhada pelo grupo de trabalho frente ao desafio da falta de tempo. Sobre o primeiro aspecto, observou-se questões vinculadas à reflexão isolada da aprendizagem profissional, caracterizada pela ausência de sistematização e focalização na área de trabalho. A perspectiva limitada e individualizada de sua prática repercute, inclusive, na pouca capacidade de reflexão sobre suas ações enquanto docentes. Assim, o estudo revelou uma

prática irreflexiva e embasada na mera acumulação de experiências, o que minimiza a confrontação e a elaboração de um verdadeiro conhecimento profissional (PRYMA E OLIVEIRA, 2016). Em relação ao tempo, por meio das experiências narradas no estudo das pesquisadoras, evidenciaram-se casos que perpassaram pelos constrangimentos situacionais, uma vez que, de modo especial no início de carreira, atuaram com um excessivo número de adolescentes ou jovens em sala de aula, tendo que administrar questões disciplinares e de tempo diante de uma programação curricular muitas vezes extensa e nem sempre pensada pelo grupo de professores. Nesse contexto de muitas exigências, no qual o professor deve dar respostas e tecer encaminhamentos das demandas do campo de atuação, sobra pouco espaço para a pesquisa e reflexão, o que não contribui para a qualificação de sua formação permanente.

Vale e Ferreira (2015), a partir de um estudo realizado sobre um programa de formação de adultos no âmbito de um contexto internacional, apresentaram uma análise das representações de formadores sobre a avaliação das aprendizagens desses estudantes. A pesquisa realizou-se alicerçadas em uma investigação qualitativa, cujos instrumentos foram o estudo documental e entrevista com quatro formadores de um sistema, criado em Portugal, de reconhecimento, valorização e certificação das competências de adultos pouco qualificados. O programa foi apresentado pela União Europeia como condição para a criação de uma Europa do conhecimento, capaz de competir internacionalmente em termos econômicos, desenvolver-se socialmente e promover a qualidade de vida de seus cidadãos. Embora o trabalho tenha o formador como o principal interlocutor para captar as impressões sobre o referido programa, pouco foi dito sobre esse agente formativo. Assim, este figurou no artigo apenas como o principal interlocutor para a construção da base de dados para o estudo, não sendo o foco investigativo da pesquisa. Por fim, cabe ressaltar que, a partir da análise da pesquisadora, a proposta formativa em questão reforçou a tendência de uma perspectiva de formação voltada para o desenvolvimento de competências facilmente mensuradas por avaliações externas, situação destacada no cenário brasileiro ao longo da revisão bibliográfica.

No artigo intitulado *Ensino de Didática e Aprendizagem da Docência na Formação Inicial de Professores*, a pesquisadora Giseli Barreto da Cruz abordou uma seção sobre o professor formador. Contudo, como na maioria dos trabalhos mapeados, o formador não foi o centro investigativo do estudo. Entretanto, entrou em cena envolvido por considerações relevantes sobre o seu papel frente à aprendizagem da docência na formação inicial de professores. Cruz (2017), com base no estudo que realizou, ressaltou que os professores formadores de professores assumem o “[...] status de parâmetro de constituição de identidades de futuros professores” (CRUZ, 2017, p. 1147). Destacou, sobre isso, que o formador exerce

influência para os futuros professores não só sobre a forma de como devem ensinar, como também sobre o que devem evitar na docência.

No trabalho de Gatti (2008), houve uma discussão dos processos de formação continuada implementados pelas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. No debate, um dos pontos colocados em questão foi a importância do formador no cenário de mudanças necessárias à formação docente. Por consequência, a pesquisadora destacou a necessidade de qualificação desse agente formativo. No entanto, os dados levantados por ela, a partir de algumas propostas de formação oferecidas por iniciativas públicas realizadas pela Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cesgranrio e por trabalhos de pesquisa desenvolvidos por universidades públicas, sinalizaram que poucas iniciativas concernentes à qualificação dos formadores foram registradas. Gatti destacou a portaria n. 81, da Secretaria de Educação a Distância do MEC, em 08 de dezembro de 2006, como uma ação que pudesse disparar um programa específico de formação para o formador. Isso porque, nela, há essa previsão, o que para a pesquisadora poderia consolidar um caminho a ser seguido em outras propostas de formação continuada. Assim, no artigo *Análises das Políticas Públicas para a formação continuada no Brasil*, ainda que de forma limitada, a discussão do formador veio à tona, contudo, como na maioria dos outros trabalhos, sem que fosse o foco da discussão.

Infantino (2015), no artigo intitulado *Qual Formação no Trabalho Educativo com a Primeira Infância?*, questionou as abordagens a serem praticadas para a formação das profissões da primeira infância, isto é, das que atuam nas creches, apresentando o papel do formador como essencial. Nesse artigo, cujo foco foi a formação realizada em creches, apresentou-se uma valiosa contribuição sobre o papel do agente formativo e sua função de orientar e promover o debate, ajudar a explicitar as várias dimensões que compõem uma situação escolar, apoiar o aparecimento das dimensões teóricas e, ainda, permitir a expressão de divergências, ampliando as perspectivas de análise dos professores envolvidos em uma proposta formativa (INFANTINO, 2015). No artigo há, ainda, a menção acerca do trabalho do formador de criar condições para favorecer a reflexão dos professores sobre as possíveis formas de se pensar e organizar o espaço educativo. Assim, a formação pode se traduzir em uma situação de aproximação e valorização das dimensões de consciência e de pensamento educativo aprimorados no campo da atuação. Essa vertente formativa exige a necessidade de se

[...] criar dispositivos formativos mais dinâmicos e dialéticos abertos à experimentação e ao risco de uma maior aproximação dos processos educativos que acontecem no campo, capazes de redefinir a configuração, o conteúdo e os métodos para reduzir a lacuna que muitos modelos de formação criam entre as práticas no campo de atuação e a análise das práticas (INFANTINO, p. 996).

Surge, assim, a partir da discussão da formação em contexto que deve ser realizada nas creches, uma reflexão sobre a possibilidade de o formador reduzir a distância que tradicionalmente separa a formação instituída do trabalho educativo. Isso porque na formação tradicional,

[...] o formador é geralmente um especialista disciplinar com competências definidas em áreas específicas da cultura sobre a primeira infância e a sua possibilidade de desenvolver programas de formação baseados justamente no complexo conhecimento científico que é capaz de organizar em percursos de aprofundamento sobre núcleos temáticos definidos, utilizáveis para as educadoras. É de fato essencialmente um teórico. No entanto, quando a formação sai da sala de aula para colocar-se no campo da atuação, o formador tradicional que se baseia em um conhecimento de natureza conceitual, deixa espaço para uma outra figura formativa, com habilidades específicas e sólidas competências na dimensão do saber prático. Para desenvolver intervenções formativas capazes de dialogar com as práticas que as educadoras implementam é de fato necessário uma experiência profissional bem estabelecida, própria de quem aperfeiçoou uma sólida competência educativa e, por esta razão (e não por uma razão de status) constrói uma posição de autoridade em relação ao grupo educativo em formação. São, portanto, educadoras experientes e figuras capazes de intervir no contexto dos processos de formação definindo, assim, uma nova figura de formação, prática [...]. É um formador que não usa palavras, mas forma com sua intervenção, aproximando-se da ação das educadoras para expandi-la. (INFANTINO, 2015, p. 998-999).

Diferente dos estudos mencionados anteriormente sobre a temática em questão, observou-se, nesse artigo, uma discussão um pouco mais ampla sobre o formador de professores. Nesse sentido, trouxe relevantes pressupostos acerca do papel desse agente formativo na superação do modelo tradicional de formação, apresentando, inclusive, encaminhamentos para o fortalecimento da superação da limitação comum ao magistério de se aprender sozinho. Com efeito, pode fornecer subsídios para superar a perspectiva limitada e individualizada da prática, como mencionada nos estudos de Pryma e Oliveira (2016), contrapondo-se a uma tradição percebida no Brasil quanto à dificuldade das escolas se constituírem como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado.

A mesma perspectiva foi observada na entrevista que Max Butlen concedeu a Bueno e Rezende (2015). Nessa ocasião, o pesquisador, amplamente conhecido por seu trabalho no campo da leitura, da formação de leitores e de professores, traçou um percurso de sua trajetória e discutiu questões desafiadoras para o processo formativo, tais como a universitarização dos professores. Em meio às suas exposições, destacou o papel do formador de professores para se desenvolver uma formação que conjugue o trabalho teórico ao terreno escolar.

No artigo *Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores*, as pesquisadoras Cruz e André (2014) trouxeram, em seu texto, o resultado de uma pesquisa que buscou apreender a concepção e práticas de professores de Didática de três universidades. O estudo se desenvolveu por meio de depoimentos obtidos em entrevistas semiestruturadas com professores de Didática, portanto, formadores, conjugadas com grupos de discussão compostos de até dez professores de cada uma das 18 (dezoito) universidades pesquisadas, e, ainda, de observações de aulas. Com base nesses procedimentos, as pesquisadoras buscaram captar as concepções do formador e apreender a razão pedagógica que sustenta o que ele faz para ensinar Didática.

Embora os sujeitos tenham sido os formadores, aspectos da disciplina, como o planejamento e a avaliação do ensino de Didática, sobrepuseram-se à discussão direta sobre esse ator formativo. Ainda assim, o artigo trouxe considerações importantes a serem destacadas. No conjunto delas, vale sublinhar que as autoras consideram que um grupo, o qual trabalha, em especial, com Didática, precisa dialogar diretamente com os fundamentos da prática pedagógica, denotando, segundo elas, a importância de os professores, à frente dessa disciplina, terem cursado Pedagogia ou terem atuado na Educação Básica. Contudo, ao fazerem o levantamento do perfil dos entrevistados, detectaram que essa não era uma realidade comum ao grupo. Diante disso, questionaram: qual a fonte de conhecimento que lhe serve de base para a formação de futuros professores de Didática? (CRUZ e ANDRÉ, 2014). Logo após essa indagação, esclareceram que entendem e defendem que a condição de professor de Didática impõe uma exigência grande a esse profissional, já que a sua prática deve ser parâmetro de constituição da prática profissional do futuro professor. Nesses termos, discutiram a importância da experiência do formador em sua área de atuação, o que extrapola o entendimento de que basta ter uma base teórica sólida. No entanto, conforme abordado por outros pesquisadores já citados neste trabalho, a lógica academicista, comum às práticas universitárias, tem contribuído para que a atividade de ensino fique secundarizada.

Outro dado interessante, ainda, sobre o perfil dos formadores entrevistados foi a experiência na Educação Básica ou referente à experiência de formador em oportunidade anterior a do momento no qual participaram do estudo, ou seja, anterior à vivência de professores de Didática. Segundo as pesquisadoras, para os que atuaram na Educação Básica ou que já tinham experiência como formador anterior à docência na disciplina de Didática, a preocupação sentida com a forma de compor e encaminhar a disciplina foi menor se comparada a dos que estavam atuando sem a experiência na Educação Básica ou iniciando a atuação como

formador. Com efeito, pode-se inferir que as considerações de Cruz e André (2014) chamam a atenção para a importância do crivo da experiência do professor formador de futuros docentes.

Corroborando as pesquisadoras acerca da importância do formador ter, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, o domínio de fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica, Junges e Behrens (2016), no artigo *Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior*, apresentaram o resultado de uma pesquisa-ação, em um programa de formação pedagógica, de instituição de Ensino Superior pública municipal, com o objetivo de analisar a formação pedagógica em uma perspectiva inovadora como um caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior, com vistas a uma mudança em sua prática. O programa ocorreu durante um ano letivo, totalizando dez encontros. As pesquisadoras propuseram, em cada encontro, a discussão e a reflexão de temas e situações sugeridos pelos próprios professores universitários. Além disso, realizaram uma entrevista semiestruturada com dez professores participantes da pesquisa. Segundo Junges e Behrens (2016), é possível afirmar que a participação do professor universitário em uma formação pedagógica, a qual o leve a refletir, a ter consciência de sua ação e de sua trajetória, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, possibilita a construção de saberes que podem gerar mudanças significativas em sua prática docente em sala de aula. Dessa forma, endossa a discussão sobre a importância da formação para o formador, questão defendida por outros estudiosos, como Gatti (2008).

No artigo intitulado *A formação dos professores universitários na Argentina: o papel das assessorias pedagógicas*, Volpato (2015) construiu dados a partir de uma pesquisa realizada em duas universidades nacionais argentinas - nação em que há amparo da legislação e estatutos à existência do desenvolvimento de políticas de formação docente -, os quais demonstraram que não basta garantir a formação dos professores à frente da formação. De acordo com o pesquisador, o imperativo de lei desencadeou um movimento institucional para o atendimento da norma e, dependendo de como são desenvolvidos e das pessoas que conduzem esses processos, vão se instituindo e legitimando como parte da cultura institucional. Nesse cenário, propôs-se a investigar o assessoramento pedagógico para professores. O pesquisador esclareceu que as atividades desenvolvidas pelos assessores podem

estar mais focadas em cursos de pós-graduação em capacitação em docência universitária, voltadas a professores ingressantes, na orientação de elaboração de planos de estudos, no acompanhamento das cátedras e tutorias, nos programas de avaliação institucional e nos cursos de curta duração de formação docente. Além dessas atividades, o que chamou a atenção foi a relação histórica das assessorias com

a investigação, ou seja, com a necessidade de pesquisar as questões de aprendizagem, do ensino e da docência, para poder planejar (VOLPATO, 2015, p. 168).

Apesar do papel importante que desempenharam no sentido de qualificar a docência no ensino superior, Volpato percebeu que em cada faculdade há variação no reconhecimento dessa atividade, apesar da garantia em documentos oficiais. “Este fato faz com que o desenvolvimento profissional dos docentes muitas vezes fique a critério dos gestores que o colocam ou não em suas prioridades. Sendo assim, a cada mudança de gestão, pode se registrar uma perda do esforço anterior” (VOLPATO, 2015, p. 150). Dessa forma, as questões estruturais para a atividade formativa ocorrer, tais como as condições de tempo e o investimento financeiro, são tratadas à mercê da vontade do gestor. Em decorrência disso, constatou-se que as experiências de formação no espaço das universidades nem sempre têm se apresentado com a devida qualidade e com os reflexos almejados nem por quem planeja, nem pelos participantes, no caso, os professores universitários. Esse quadro reflete em resultados tímidos na melhoria da qualidade do ensino superior.

No artigo intitulado *Formação Continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações*, foram analisados os relatórios dos OEs que atuaram no PNAIC, em Santa Catarina, na intenção de se verificar, a partir de uma amostragem, como se configurou a formação desse programa nas redes desse estado. O trabalho, de caráter documental, pretendeu, sobretudo, dar bases a reflexões voltadas para a formação do alfabetizador. Nessa pesquisa, não diferente dos dados levantados no mapeamento realizado nos periódicos, tratou-se, de forma direta, do formador.

Em linhas gerais, pode-se perceber, a partir do levantamento bibliográfico realizado sobre o formador de professores, que não há um número expressivo de estudos acadêmicos sobre a temática apresentada como questão de estudo nesta pesquisa de doutoramento. Observa-se como recorrente, no âmbito dos trabalhos encontrados, a referência ao formador como o principal agente de transformação do modelo tradicional de formação. Porém, não se abre discussão sobre esse agente formativo. Outro aspecto observado como recorrente foi a preocupação com a qualificação do formador, em especial pela multiplicação de oferta de propostas de formação continuada impulsionada pela LDB 9.394/96. Além disso, essas publicações registram que ter a escola como objeto de referência para a formação para a docência nos anos iniciais ainda é uma perspectiva negligenciada. Em geral, esses estudos revelaram que, na maioria das vezes, o formador ainda se pauta nos saberes da academia; dessa forma, desconsidera a praxiologia (GATTI, 2013) na formação. Essa é a situação dos trabalhos apresentados por Andrade (2010), Scheibe (2011), Infantino (2015) e Cruz (2017), os quais, em

comum, mencionam que os professores envolvidos com a formação dos futuros docentes não dão devida atenção à prática educativa como fundamento do processo de formação. Para Andrade (2010), os pesquisadores universitários não consideram, com a devida clareza, a passagem da posição de “universitários-pesquisadores a formadores de professores”.

Sobre essa questão, o estudo de Cruz e André (2014) realçou que a prática ainda representa o nó górdio do processo formativo. Os formadores investigados por esses pesquisadores afirmam que o esforço empreendido, para que a formação oportunize o repensar de saberes e práticas, esbarra nos obstáculos provocados pelas propostas formativas, pela política institucional e pela cultura docente (CRUZ E ANDRÉ, 2014, p. 189).

A segunda fonte de busca concentrou-se nas reuniões nacionais da ANPED e da ANPAE, na modalidade de comunicação oral. Diferente da primeira fonte de busca, o recorte temporal estabelecido nessa seleção ocorreu entre os anos de 2012 e 2018. A referência do ano de 2012 se justifica por ser aquele em que o PACTO foi implementado. A expectativa foi de que sua entrada em cena, no contexto brasileiro, pudesse desencadear uma maior atenção ao formador, visto que o programa trouxe a possibilidade de ter como formadores, junto à universidade, a atuação de professores experientes no trabalho com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a definição do *corpus* de análise, foram lidos os títulos dos trabalhos, seguidos dos resumos que tinham “Formador de Professor”, “Professor Formador”, “Formação do Formador” ou “Formador no PNAIC” como uma das palavras-chave. Em alguns casos, especialmente nos trabalhos que não apresentaram resumos, foi necessária a leitura da parte introdutória dos artigos para a realização de uma seleção mais segura. Foram lidos, na íntegra, os trabalhos que tocaram em algum aspecto voltado ao formador de professores da Educação Básica. O quadro abaixo revela o número de trabalhos encontrados na ANPED.

Quadro 4: Publicações na ANPED relacionadas ao formador de professores por ano, título e autor

<b>Ano</b>	<b>Total de publicações no GT 8</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
2012	22	Desenvolvimento Profissional De Formadores Da Educação Básica: Uma Experiência Envolvendo A Parceria Universidade-Escola	Renata Portela Rinaldi
		Uma Experiência De Formação Continuada De Professores: A Formação De Rede	Joaquina Roger Gonçalves Duarte
2013	18	Análise De Necessidades Formativas De Docentes Ingressantes Numa Universidade Pública	Emília Freitas De Lima

2015	32	Tendências E Implicações Da Formação Continuada Para A Identidade Profissional Docente Universitária	Maria Da Conceição Carrilho De Aguiar
2017	23	Formação Continuada De Professores: A Mediação Do Pnem Na Gered De Chapecó – SC Sob A Percepção Do Orientador De Estudo	Sandra Maria Zardo Morescho

Elaboração da autora

FONTE: Trabalhos publicados nas reuniões anuais da ANPED nos anos de 2012, 2013, 2015 e 2017.

O levantamento no âmbito das reuniões da ANPED - que até o ano de 2013 aconteciam anualmente, passando a ser bienal a partir do referido ano, justificando a falta de dados no ano de 2014 - foi realizado no grupo de trabalho sobre Formação de Professores (GT8). Foram contabilizados 95 (noventa e cinco) trabalhos. O número de publicações referente ao objeto em estudo representa 5,26%, evidenciando, mais uma vez, a relevância da pesquisa em questão frente à escassez de estudo sobre o formador.

Em comum, os trabalhos mapeados nos eventos da ANPED mostraram a predominância de um conceito de formação continuada voltado a um paradigma crítico-transformador, no qual o professor é centro do processo. Nessa lógica, pesquisadores, dentre eles Duarte (2012), afirmam que o maior desafio das propostas de formação continuada é encontrar caminhos que, de fato, valorizem o contexto de atuação do professor. Para a pesquisadora, as propostas de formação são elaboradas e conduzidas por professores que atuam na formação sem conhecimento da realidade escolar. Junto a isso, o tempo destinado à realização negligencia o tempo necessário para o compartilhamento das experiências e, assim, têm reduzidas suas chances de impactar na melhoria das práticas pedagógicas.

Rinaldi (2012) apresentou, como uma alternativa capaz de favorecer a formação como um processo de desenvolvimento profissional, o estabelecimento de parcerias colaborativas entre a universidade e a escola pública. Assim, expôs o estudo de um programa de parceria, elaborado e conduzido por pesquisadores da universidade. De acordo com a pesquisadora, pretendeu-se oferecer ao professor em exercício, bem-sucedido em sua tarefa, a oportunidade de investir em sua formação contínua por meio da formação a distância. Como contrapartida, o programa contou com a atuação desses professores na formação do futuro professor. Para tanto, atuaram como formador dos estudantes em suas inserções nas escolas e em salas de aula por meio da atividade de estágio. Desse modo, o local de trabalho do professor configurou-se no contexto de aprendizagem da docência para todos os envolvidos.

Quanto à implementação do programa de parceria apresentada em seu artigo intitulado *Desenvolvimento Profissional de Formadores da Educação Básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola*, Rinaldi (2012) esclareceu que, mesmo diante da escassez de estudos sobre formadores de professores na Educação Básica, sabe-se que sua atuação depende de um conjunto de fatores relacionados às condições objetivas de trabalho, incentivo e remuneração, mas, principalmente, dos conhecimentos que dispõem e de sua capacidade para ensinar. Merece destaque que, com base nessa presunção, elencou uma série de competências consideradas por ela como elementares aos formadores, tais como: ser capaz de animar grupos de adultos; planejar projetos e roteiros de formação; realizar e levar a bom termo práticas de pesquisa-ação no terreno profissional; utilizar e ensinar o manejo dos instrumentos de análise de práticas docentes.

Outro ponto importante a se considerar é que, no artigo, a pesquisadora apresentou ainda outras habilidades e saberes considerados fundamentais ao professor que assume o papel de formador na Educação Básica, entre os quais: ter experiência como professor; domínio do conteúdo e saber explicar um conteúdo; ter paciência; preparar experiências de trabalho coletivo; saber ouvir para aprender com o professor; adquirir conhecimentos tecnológicos; conhecer a escola além dos alunos, professores e funcionários; reconhecer que não sabe tudo. Em termos formativos, esse “cardápio” pode se traduzir em estratégias a serem adotadas para a formação de formadores. Com isso, é possível desdobrar-se em medidas importantes a serem tomadas para o fortalecimento da atuação do formador de professores da Educação Básica.

Por fim, é preciso destacar que o artigo apresentado por Rinaldi (2012) parece ser consoante com as indicações feitas na seção anterior por Sarti (2012) a respeito da “união dos dois vértices” do triângulo formativo. Além de Sarti (2012), os estudos de Aguiar (2013) e Duarte (2012) engrossaram essa discussão. No tocante ao trabalho de Aguiar (2013), importante destacar a menção feita em relação à problemática configurada no modelo academicista da formação realizada na universidade em conjunto com a expansão dos contingentes universitários e sua consequente diversificação no perfil dos estudantes.

Para a pesquisadora, diante desse cenário, faz-se essencial a formação continuada dos formadores, no caso do estudo, professores do Ensino Superior. Portanto, evidenciou-se a importância de que essa qualificação se realize nos aspectos científicos sem ignorar os pedagógicos. Com base nessa indicação, a proposição de parceria entre a universidade e a escola ficou realçada. A expectativa mencionada no artigo é de que, à medida que os professores universitários se aproximem de fato da escola e, em consequência, dos docentes da Educação Básica, pode-se desencadear uma inquietação capaz de influenciar na adoção de uma postura

de reavaliação e reelaboração dos seus saberes. Nesse sentido, tem a possibilidade de acarretar melhorias na sua atuação e, em decorrência disso, na qualidade da formação oferecida pela universidade. Logo, ainda que pensar na qualidade do processo formativo para a docência não se restrinja à atuação do formador frente à formação inicial e/ou continuada, é atrelada a ela.

No que se refere ao trabalho de Duarte (2012), intitulado *Uma experiência de Formação Continuada de Professores: a formação de rede*, importante considerar a proposição feita em relação à instituição de uma rede de formação, a qual se circunscreve a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2008a). Para a pesquisadora, esse modelo formativo, organizado pelo Ministério da Educação, com a participação das Universidades formadoras, dos Estados e municípios, apesar de representar um esforço para a promoção da qualidade da educação, especialmente a partir da formação continuada docente, apresenta problemas, muitos já evidenciados, em momento anterior, neste trabalho, por Freitas (2003; 2011), Oliveira (2010), Sarti (2012), Santos (2011).

Assim, a alternativa apresentada pela pesquisadora à formação pela Rede foi a formação de rede. De acordo com a autora, consistiu em uma formação que contempla todos os docentes da Rede de Ensino. Com efeito, tem maiores chances de superar os princípios da racionalidade técnica em que impera a visão aplicacionista e o discurso prescritivo. Para tanto, a partir da experiência de formação analisada por ela, o modelo de formação de rede observado estruturou-se a partir de um núcleo de professores representativos das escolas que, em reuniões semanais, discutem as questões surgidas no interior das unidades educacionais, os anseios e posicionamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse núcleo, elegem-se os temas e discussões a serem desenvolvidos no âmbito de todas as escolas de uma rede de ensino. Essa organização formativa permite que todos os docentes possam se atualizar permanentemente e sempre em interação com os parceiros em sua escola e na rede a que pertencem.

Essa lógica, fundamentada na formação de rede e apresentada por Duarte (2012), alinhou-se aos pressupostos evidenciados por Castro (2013) e Fusari (1997), ao indicarem a possibilidade de uma formação continuada, pautada no desenvolvimento profissional, acontecer em um processo articulado fora e dentro da escola. No entanto, essa foi uma questão polêmica frente ao entendimento de alguns pesquisadores que consideram de menor valor processos formativos realizados fora da escola na qual o professor atua. Sobre esse aspecto, Castro (2013) mencionou a necessidade de ficar claro que, caso o que se pretenda seja o desenvolvimento profissional, o princípio central é o esforço de aproximação com o outro, enfim, a reflexão compartilhada. Esse esforço pode acontecer tanto na escola quanto fora dela. Sendo assim, não se trata de uma postura de oposição quanto ao espaço formativo, mas de entendimento de que

a relação dialógica pautada no reconhecimento e na valorização do saber docente depende mais da estruturação da formação e da postura do formador do que do local onde ela acontece.

O estudo de Duarte (2012), embora não trate do formador de forma específica, contribuiu, ainda, com o debate acerca dessa temática ao destacar os grandes desafios desse agente formativo, conduzindo uma proposta de formação que pretende o desenvolvimento profissional. Configura-se como um dos desafios à (in)capacidade de transpor as referências acadêmicas e científicas em currículos de forma articulada aos saberes dos professores em exercício. A (in)capacidade do formador de fazer escolhas condizentes com o que se objetiva para determinada formação, nas condições que se realiza e para o público ao qual se destina, também é apresentada como um dos desafios.

Lima (2013) ampliou essa discussão ao indagar quais as necessidades formativas de docentes ingressantes em uma instituição pública de ensino superior. Para além do discurso, desenvolver um processo de formação assentado no paradigma crítico-transformador, no qual o professor é centro do processo, requer, dentre outros aspectos, partir das necessidades formativas desse profissional. Essa problematização, relacionada aos pressupostos de Imbernón (2012), desponta como mais um desafio para o formador de professores para a Educação Básica. No entanto, mesmo tendo como foco de estudo os suportes organizacionais necessários ao desenvolvimento profissional do docente universitário, ao apresentar essa problematização, a pesquisadora traz grande contribuição ao campo de estudos sobre o formador.

No artigo *A Formação Continuada de Professores: a mediação do PNEM na GERED de Chapecó – SC sob a percepção do orientador de estudo*, são apresentados dados de uma pesquisa qualitativa sobre a formação continuada de professores, ofertada por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM. O objetivo da pesquisa realizada por Morescho (2017) foi investigar as percepções do orientador de estudo no processo de formação continuada promovida pelo PNEM, oferecida aos professores de Ensino Médio, nos anos de 2014 e 2015. Durante a vigência dessa proposta formativa, os orientadores de estudo foram os responsáveis pela mediação da formação aos professores do Ensino Médio. Dessa forma, em meio aos artigos encontrados no levantamento de produções sobre o formador que, em maioria, remete a este um tratamento secundário, o texto em questão prestou uma valiosa contribuição acerca da atuação de um dos agentes formadores na rede de formação do PACTO.

Ao abordar dados relacionados à formação do orientador de estudo, às dificuldades enfrentadas, às mudanças observadas em decorrência do PNEM e a sua interrupção, é possível conhecer um pouco mais sobre a atuação do OEs, figura que esteve à frente da formação em uma das instâncias do programa. Portanto, os dados coletados pela pesquisadora, por meio de

entrevista semiestruturada com doze orientadores de estudo, mediadores da formação aos professores de dez escolas pesquisadas, sinalizaram que, ao mediar o processo formativo, o orientador de estudo atribuiu importância ao programa de formação docente em análise e remeteu valor quanto às mudanças proporcionadas no cotidiano escolar durante sua vigência e lamentou a interrupção da proposta.

A formação no PNEM aconteceu em rede, cujos formadores que atuaram junto à universidade formavam o orientador de estudo para, posteriormente, mediar a formação dos professores. Sobre a formação para atuar no PNEM, o grupo entrevistado avaliou como um processo que possibilitou a troca de conhecimentos e informações entre eles e o formador e entre eles e os professores. Segundo a análise de Morescho (2017), o entendimento dos orientadores de estudo foi o de uma boa formação, embora tenham ponderado que o tempo não foi suficiente. Consideraram, ainda, que, na rede de formação, muito se perdeu no caminho entre as orientações do MEC às universidades, destas aos seus formadores e destes até eles, ou seja, os OEs. No entanto, em que pesem essas críticas ao tempo e à rede de formação, atribuem um sentido positivo ao processo como um todo.

Ainda que mencionassem terem estudado e se esforçado para se sentirem à altura da tarefa de estarem à frente de um processo formativo, admitiram a necessidade de uma formação mais aprofundada em algumas temáticas, as quais deveriam mediar na formação. No entanto, o reconhecimento das limitações de sua formação, não apenas da oportunizada pelo PNEM, mas a de toda sua trajetória formativa, levou alguns orientadores a realizarem parcerias com os professores do grupo, que contribuíram de acordo com sua área de conhecimento. O grupo afirmou que, para alcançar os objetivos propostos, seria necessário um espaço de tempo maior para a formação, a fim de que tivessem maior embasamento sobre os temas. Como já mencionado por Rinaldi (2012), o reconhecimento de que não sabe tudo é uma habilidade fundamental ao formador. O tempo para a formação a qual mediarão também foi sentido como um desafio.

Não foi possível ministrar o PNEM no horário de trabalho dos docentes diante da impossibilidade de concentrar a formação nas horas atividades dos professores, pois muitos cumpriam ampla carga horária, distribuída em mais de uma escola. A solução foi realizar o PNEM além do horário de trabalho do professor, que mesmo participando da definição dos dias e horários, por vezes mostrava-se descontente em frequentar a escola além do tempo previsto em sua carga de trabalho (MORESCHO, 2017, p. 14).

Importante considerar que, diante de um tempo livre, muitas vezes escasso para sua vida pessoal, e diante de uma realidade comum de possuírem uma ampla carga horária de trabalho, muitas vezes distribuída em mais de uma escola, devido à desvalorização social, somada, ainda, a insatisfação com o não reconhecimento de sua função social, encontrar fôlego para a formação foi (e é) um desafio. Esses fatores, por si só, tornam compreensível a resistência de alguns docentes em comparecer à escola além dos horários trabalhados. Em linhas gerais, essas situações ilustraram a necessidade de se atrelar à formação continuada condições de trabalho e de salário - questão já mencionada anteriormente neste trabalho e que será retomada mais adiante.

Ao lado das dificuldades de tempo que foram avaliadas como inadequadas tanto para a sua formação como OEs quanto para a formação que deveriam desenvolver junto aos professores, outro desafio apontado foi a interrupção da formação entre suas etapas de desenvolvimento. Sobre isso, mencionaram que a etapa realizada no segundo semestre do ano de 2014 foi marcada por um significativo envolvimento dos professores. Contudo, após sua interrupção no mês de janeiro, perceberam uma queda significativa no rendimento dos professores cursistas. Dessa forma, sinalizaram a importância de se pensar na periodicidade em que uma proposta formativa acontecerá, visto que, na opinião da maioria do grupo entrevistado, as razões que justificam essa mudança na sequência do envolvimento dos professores têm relação com o início de um novo ano letivo. Na percepção deles, a necessidade de uma nova organização, com novo planejamento, novos alunos, novos projetos a serem trabalhados foram aspectos que exigiam tempo e empenho do docente; o que agravou as condições para participarem da formação.

Quanto à avaliação dos orientadores acerca das mudanças observadas em decorrência do PNEM, a pesquisadora constatou uma apreciação positiva por parte dos entrevistados. Segundo estes, por se realizar na própria escola, a formação do PNEM “[...] contribuiu significativamente para melhorar o relacionamento entre os professores, ocasionando maior aproximação, fortalecendo a união e possibilitando a discussão e o enfrentamento de muitos problemas decorrentes da atividade docente” (ZARDO, 2017, p. 10).

Outro ponto positivo mencionado pelos entrevistados foi a adoção de novas metodologias pelos professores. Sobre isso, afirmaram que acarretou mudanças no trabalho, em especial no olhar do professor para o grupo de alunos e nas práticas avaliativas. As mudanças foram sentidas pelos alunos e houve um comportamento devolutivo de alguns discentes. Diante dos dados que ilustraram essas mudanças, a pesquisadora constatou que a formação em questão proporcionou uma movimentação do professor e do estudante, na vontade de realizar algo

diferente. Por fim, a pesquisadora mencionou a opinião dos orientadores acerca da interrupção da proposta formativa. Sobre isso, inferiu que

A interrupção do PNEM foi lamentada pelos orientadores de estudo pois, além de despertar a motivação nos professores para o trabalho, a formação continuada contribui para a ocorrência de mudanças no espaço escolar, proporcionando momentos de aproximação e diálogo entre os professores do ensino médio; de discussão, reflexão, planejamento e problematização das dificuldades da escola. Infelizmente, com o término do PNEM, os professores envolvidos nesta pesquisa não dispõem mais desse tempo para o diálogo específico para planejamento, troca de informações, articulação de um trabalho coletivo bem como para discussão das angústias que envolvem o grupo [...] O término do programa não interrompeu apenas a formação dos professores do ensino médio, mas todo um trabalho que era impulsionado pela formação continuada proporcionada nesse período, em que os professores tinham um momento para se encontrar, estudar, refletir, dialogar, trocar experiências e executar ações na prática, com o aluno do ensino médio. Percebe-se, a partir dos comentários dos orientadores de estudo, a necessidade de uma formação permanente, como a proposta por Freire (1996), uma formação em que os professores possam refletir criticamente sobre a prática a fim de que esta possa ser melhorada constantemente. O desejo pela continuidade da formação do PNEM foi unânime entre os entrevistados (MORESCHO, 2017, p. 13).

Os trechos relacionados ao estudo da pesquisadora, destacados neste trabalho, servem para ilustrar o quão os formadores, independente da instância em que atuam, têm a dizer no debate sobre o processo formativo docente. Assim, embora se trate de um estudo em uma determinada região do país, com um grupo definido de formadores atuando em um estabelecido programa de formação, trouxe à tona a importância de estudos que deem voz aos conhecimentos produzidos pela atuação desses agentes formativos. O entendimento neste trabalho é de que, em consonância com Gatti (2011), Cruz (2017) e Fusari (1997), os formadores, imersos em relações grupais, desenvolveram valores, atitudes que dão sentido às suas escolhas pessoais e profissionais as quais guiam suas ações. Nesse sentido, o que sabem e o que pensam, as suas concepções e relações com o conhecimento e o valor social de seu trabalho não podem ser ignorados no processo de formação.

Nesses termos, os desafios dos orientadores de estudo podem disparar, por exemplo, reflexões e possibilidades de ajustes que podem servir não só para a revisão do PNEM, como para balizar outras propostas formativas. Isso porque algumas condutas assumidas pelos formadores, no caso, denominados orientadores de estudo, tais como as estratégias utilizadas para motivar o grupo de professores, em especial após a interrupção de uma etapa do PNEM para outra, podem ser material de análise que muito pode ajudar a fortalecer processos de formação os quais se contrapõem ao modelo academicista da formação realizada na universidade. Ademais, pode auxiliar os professores a conduzirem suas disciplinas para um público diverso, muitas vezes trabalhadores que, após uma longa jornada de trabalho, recorrem

aos bancos escolares na expectativa de melhora nas condições de vida. Dessa forma, percebe-se que a urgente reconfiguração da formação pode ter, como uma direção a ser seguida, o diálogo com os formadores em diferentes frentes de atuação.

Nos simpósios bianuais da ANPAE, no ano de 2013, a busca ocorreu no eixo 2, denominado *Políticas de Educação Básica e de Formação e Gestão Escolar*. Obteve-se um quantitativo de 111 (cento e onze) trabalhos. Em 2015, último ano que essa associação promoveu um encontro com a publicação dos anais<sup>28</sup>, a busca foi feita no eixo 3, denominado de *Políticas e Práticas de Formação dos Docentes e Dirigentes Escolares*; dentre os (41) quarenta e um trabalhos, nenhum foi encontrado sobre o papel do formador de professores para a Educação Básica na formação continuada. A discussão, em geral, se resumiu a dizer sobre a importância da atuação dele como mediador de conhecimento teórico e prático e sobre a importância da formação de formadores. Em virtude do escasso número de trabalhos a serem analisados, foi reiniciada a busca no eixo 1, o qual abrigou 91 (noventa e um) trabalhos voltados à *Política e Gestão da Educação Básica*. Contudo, da mesma forma, nada foi encontrado.

Diante dos apontamentos oriundos do mapeamento realizado nesta seção, é possível afirmar que, mesmo considerando as contribuições advindas dos trabalhos selecionados, nota-se uma lacuna sobre o professor formador, questão central no estudo empreendido por esta pesquisa. Tal percepção implicou um olhar atento acerca das publicações produzidas sobre o PNAIC, no que se refere à discussão sobre o papel do formador de professores para a Educação Básica. Contudo, concluiu-se que poucos trabalhos abordam o “formador no PNAIC”. Os que tratam da temática partem dos OEs, distanciando, em certa medida, da proposta de entender o formador que atuou junto à universidade. Com efeito, a partir dessa perspectiva, a expectativa dos trabalhos acerca do programa trazerem o formador para o debate não se consolidou.

---

<sup>28</sup> Após o ano de 2015, houve um encontro nacional no ano de 2017, contudo, no período de levantamento de dados para a construção da escrita final da tese, o *site* ainda não havia disponibilizado os anais do evento. Em novas tentativas de consulta, o *site* estava em manutenção. Desse modo, os anais do último evento nacional não foram fontes de consulta para o desenvolvimento deste trabalho.

## **2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PELO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

Neste capítulo, será apresentado o PNAIC. Para tanto, realizou-se o mapeamento de publicações e a análise dos documentos orientadores dessa política. A partir daí, o programa será contextualizado como uma ação abrangente, resultante de uma agenda definida pelo setor privado, representado pelo movimento Todos pela Educação, incorporada pelo Governo Federal, tendo em vista melhorias no ensino, em especial no que tange ao processo inicial de alfabetização<sup>29</sup>. Trata-se de uma das estratégias para o alcance dos objetos e metas do PDE, especificamente atrelado à sua segunda diretriz – alfabetizar<sup>30</sup> crianças até, no máximo, 8 anos de idade (BRASIL, s.d; 2007a) – e ao PNE (2014 - 2024), considerando a sua meta 5 de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º. (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014b, p. 10).

Na segunda seção do capítulo, tendo como principal referência os dados oriundos da entrevista com a coordenadora do programa pela UFJF, instituição responsável pelos desdobramentos da formação na região da Zona da Mata e Campo das Vertentes, será apresentado o PNAIC nesse polo. Considerando a questão de estudo, nesta pesquisa será dada ênfase à discussão sobre o formador que, neste trabalho, foi considerado aquele que atua à frente da formação junto à universidade.

### **2.1 A formação pelo pacto: sua relevância no debate atual sobre formação docente**

Os insistentes dados sobre o alto índice de crianças que, mesmo frequentando a escola, não estão alfabetizadas vêm preocupando estudiosos e governantes há tempos. Nessa realidade, desde a LDB de 1996, percebe-se o crescente investimento do governo federal em políticas de formação dos professores alfabetizadores, de modo especial, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no ano de 2003, início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

Ainda que anteriormente à implementação da Rede Nacional existissem políticas de formação para o professor alfabetizador, a partir dela, percebeu-se um movimento de busca pela criação de uma política nacional mais articulada, envolvendo o MEC, por meio da Secretaria

---

<sup>29</sup> A análise feita neste trabalho tem como foco a primeira versão do programa (2012-2016).

<sup>30</sup> Refere-se à garantia das aprendizagens relacionadas à compreensão do funcionamento do sistema de escrita, demonstrando domínio de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos de modo a se apropriarem de conhecimentos que ampliem seus universos de referências culturais nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2012a).

de Educação Básica, Sistemas de Ensino e Universidades. Insere-se nesse contexto, a formação pelo PNAIC. Refere-se a uma das ações estruturantes de um acordo firmado entre o Governo Federal e entes federados diante da política nacional brasileira que instituiu o compromisso de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando completam 8 (oito) anos. De acordo com a portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, a formação faz parte de um programa maior que pretende

- 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, 2012d).

Tendo como referência as diretrizes gerais<sup>31</sup> do programa, pode-se perceber que ele se apresenta em três eixos específicos: fortalecimento das estruturas de gestão, formação continuada docente e valorização dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012a; BRASIL 2013a; BRASIL, 2014a; BRASIL 2015a; BRASIL 2016a). Seus desdobramentos no campo da formação e da valorização dos professores alfabetizadores apoiam-se em quatro eixos de atuação:

- (i) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos (OE's); (ii) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; (iii) Avaliações sistemáticas e (iv) Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p. 5).

Sobre a formação pelo PNAIC, importante esclarecer que foi implementado originariamente para apoiar todos os professores com atuação nos três primeiros anos da alfabetização e em turmas multisseriadas quanto ao planejamento das aulas, à definição de processo de avaliação e acompanhamento das aprendizagens das crianças do ciclo de alfabetização, à utilização dos materiais didáticos e pedagógicos ofertados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012a). Portanto, anunciou-se como uma iniciativa para potencializar a

---

<sup>31</sup> Nesse momento estão sendo consideradas as diretrizes que regeram o programa até 2016. Em 22 de março de 2016, foram publicadas três Portarias (Portarias n. 153, 154, 155), que redefiniram as anteriores. As modificações centrais serão sinalizadas no decorrer do estudo. Da mesma forma, será tratada ao longo da discussão a Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017).

melhoria da prática docente na busca por reverter a “[...] dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas” (BRASIL, 2015, p. 10).

A proposta de formação foi desenvolvida em nível nacional e se consolidou até o ano de 2016<sup>32</sup> no âmbito do MEC, em parceria com as universidades, tendo como referências as que já integravam a Rede Nacional de Formação Continuada<sup>33</sup> e com adesão das Secretarias de Educação que aderiram ao Plano de Ações Articuladas<sup>34</sup> (PAR), tendo em vista a política nacional para a alfabetização, a qual é reconhecida como um compromisso declarado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente.

Nesse contexto, em que o Governo Federal voltou-se para o processo inicial de alfabetização e atuou seguindo uma linha de continuidade na realidade brasileira, percebeu-se que a formação continuada foi tomada como um dos pontos estratégicos para que mudanças na educação ocorressem. O pressuposto anunciado foi que ela efetivasse um momento coletivo de reflexão crítica. Com isso, teve a expectativa de propiciar ao professor maior segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de ações didático-pedagógicas no campo da alfabetização, permitindo-lhe intervir sistematicamente junto à criança (BRASIL, 2012a).

Em breve contextualização, pode-se apontar, ao longo dos últimos quinze anos, a existência de iniciativas para a formação continuada dos professores alfabetizadores: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implantado em 2001 (BRASIL, 2001b); no ano de 2007, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) e, o então destacado, PNAIC, que foi implementado e aconteceu nacionalmente de 2013 a meados de 2018.

O PNAIC foi um programa de formação baseado na experiência considerada exitosa do Pró-Letramento (BRASIL, 2015c). Diante disso, importante mencionar que o Pró-Letramento foi apresentado tendo como principal objetivo “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2007b, p. 2). Foi

---

<sup>32</sup> A partir de 2016, o PNAIC sofreu alterações significativas em sua estrutura (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2017). Neste trabalho, será considerado o formato inicial da proposta formativa que ocorreu no período de 2012 a 2016.

<sup>33</sup> O Pacto sofreu alterações desde o seu lançamento. Uma delas, dada a sua dimensão no território brasileiro, refere-se à ampliação de seu desenvolvimento para além da parceria com as universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada.

<sup>34</sup> A partir da implantação do PDE, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos entes federados estão vinculadas à adesão Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007; s.d.), o qual prevê a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR). Trata-se de uma estratégia capaz de orientar os gestores a implementarem ações que podem resultar em melhoria do IDEB.

realizado pelo MEC por intermédio da Rede Nacional de Formação Continuada em parceria com os entes federados. O Pró-Letramento desenvolveu-se por meio de atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores e tendo como suporte materiais produzidos pelo Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação integrado à Rede, no caso, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Tendo seus aportes no Pró-Letramento, o PNAIC teve condições de denotar amadurecimento e revisão de procedimentos, indicando a possibilidade de conquistas e avanços. Além disso, superou a abrangência do Pró-Letramento ao ampliar a parceria com as universidades em todo o território nacional, a fim de contemplar todos os professores alfabetizadores e os coordenadores pedagógicos<sup>35</sup> que atuavam no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano da Educação Básica) e em classes multisseriadas. Assim, estruturou-se como uma das estratégias de enfrentamento aos indicadores de analfabetismo no Brasil, visando transformações nos sistemas de ensino. Com base nessa justificativa, consolidou-se como o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo governo federal (BRASIL, 2015a).

Estruturado até 2016 como um curso presencial<sup>36</sup>, com concessão de bolsas<sup>37</sup> do FNDE para estudo e pesquisa aos diferentes envolvidos, iniciou-se em 2013, com uma carga horária de 200 horas para os orientadores de estudo e 120 horas para os professores alfabetizadores. A formação de 2013 teve como eixo condutor os estudos voltados à Alfabetização – Língua Portuguesa com interface com outras áreas do conhecimento. De acordo com os dados disponíveis no SisPacto, nesse ano foram atingidos 313.599 professores-alfabetizadores. No ano de 2014, a duração da formação para orientadores de estudo foi de 200 horas e de 160 horas

---

<sup>35</sup> Em seu formato original pretendeu atingir aos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental e de turmas multisseriadas. A partir de 2016, com a publicação da Portaria MEC n. 155/2016 (BRASIL, 2016b) foi oficializada a participação dos professores do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental desde que atuassem em programas de apoio à extensão da jornada escolar com foco nas questões relativas à alfabetização e letramento; nas escolas com baixo desempenho na prova Brasil, identificados pelo MEC. A partir de 2017, através da Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017) e da Resolução n. 12, de 6 de setembro de 2017 (BRASIL, 2017a), o programa foi ampliado passando a integrar o grupo os professores e coordenadores da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação (5º ao 9º ano).

<sup>36</sup> Com base nos documentos orientadores de 2017, passa a ser semipresencial (art. 14, BRASIL, 2017).

<sup>37</sup> De acordo com a Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012c), substituída em 2016 pela Portaria n. 155/2016 (Brasil, 2016b), foram definidas categorias para o recebimento das bolsas e os seus respectivos valores: I - duzentos reais mensais para o professor alfabetizador; II - setecentos e sessenta e cinco reais para o orientador de estudo; III - mil e duzentos reais para o coordenador local das ações do pacto; IV - mil e quatrocentos reais para o coordenador regional das ações do pacto; V - dois mil reais para o coordenador estadual das ações do pacto; VI - mil e cem reais para o formador da instituição de ensino superior; VII - mil e duzentos reais para o supervisor da instituição de ensino superior; VIII - mil e quatrocentos reais para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e IX - dois mil reais para o coordenador-geral da instituição de ensino superior. Em 13 de julho de 2017, a Portaria n. 851 (BRASIL, 2017c) modifica tanto a categoria quanto os valores a serem pagos aos profissionais da educação envolvidos no PNAIC.

para os professores alfabetizadores. Nesse ano, pretendeu-se dar continuidade às discussões desencadeadas no ano anterior e aprofundá-las, porém tendo a Matemática como principal componente curricular. Os dados apresentados pelo SisPacto registraram os números de 311.916 professores formadores e mais de 15 (quinze) mil orientadores de estudo envolvidos até 2014. Já em 2015, o tempo de formação foi alterado para 100 horas para orientadores de estudo e 80 horas para os professores alfabetizadores. As ações da formação enfatizaram as discussões relativas ao planejamento de ações pedagógicas voltadas a “[...] ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (BRASIL, 2015c). Os números registrados até o ano de 2015 mostraram que grande parte dos professores alfabetizadores brasileiros estabeleceu diálogo sobre o processo de alfabetização. Esses professores tiveram garantido o direito de discutir aspectos didático-metodológicos voltados às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinaridade, o que trouxe a possibilidade de incidir em práticas mais amadurecidas e gerar avanço na cultura escolar, fundamentalmente, na aprendizagem e no uso do material escrito. Nesses termos, é possível considerar que o PNAIC pode ter sido uma ação capaz de representar uma importante base de construção da identidade profissional docente na área da alfabetização inicial e, com isso, ter beneficiado mais de 6 (seis) milhões de alunos (BRASIL, 2015a). Em 2016, foi criado um cronograma de ações a serem desenvolvidas na formação, porém somente algumas foram executadas. No polo de Juiz de Fora, a formação aconteceu no último trimestre do ano, com alterações provenientes da publicação, pelo Ministério da Educação, de três Portarias no dia 22 de março do referido ano. Grosso modo, por meio da Portaria MEC nº 153/2016, que altera a Portaria MEC nº 867/2012; da Portaria MEC nº 154/2016, que altera a Portaria MEC nº 90/2013, e da Portaria MEC nº 155/2016, que altera a Portaria MEC nº 1458/2012, foram redefinidos objetivos e público-alvo envolvidos nessa formação. Em linhas gerais, foi possível perceber que, a partir delas, o PNAIC continuou a pautar-se no ciclo de alfabetização e turmas multisseriadas com foco na Língua Portuguesa e Alfabetização. No entanto, ampliou sua atuação extrapolando seu destino aos professores do ciclo de alfabetização, abrangendo os profissionais que atuavam em situações de alfabetização incompleta e letramento insuficiente no período do Ensino Fundamental. Desse modo, passou a não contar apenas com os professores alfabetizadores (1º, 2º, 3º ano escolar) e com os de turmas multisseriadas, mas também com os professores que atuavam do 4º ao 9º ano escolar envolvidos com estudantes que demonstrassem defasagem dos conhecimentos relativos à alfabetização.

Associado à sua abrangência, o fato de ter sido uma realidade no cenário brasileiro há mais de três anos consecutivos trouxe a possibilidade de representar acúmulo de conhecimento.

Nessa vertente, pode indicar um panorama animador, representando um avanço na realidade educacional brasileira.

Além desses fatores, o PNAIC anunciou pressupostos voltados à busca pela articulação entre a teoria-prática; o reconhecimento e aproveitamento dos saberes construídos pelos docentes em seu fazer pedagógico; a busca pela aproximação entre a universidade e instituições educativas - princípios caros aos pesquisadores da área de formação docente, com destaque para Gatti, Nóvoa, Barreto. Considerando sua abrangência, seu tempo de permanência na educação e seus preceitos anunciados, pode ser que sua implementação tenha mobilizado saberes capazes de se materializarem em práticas escolares que assegurem efetivas aprendizagens para as crianças (ROLKOUSKI; LEAL, 2015). Frente ao desafio da alfabetização, a probabilidade desse feito foi muito aguardada.

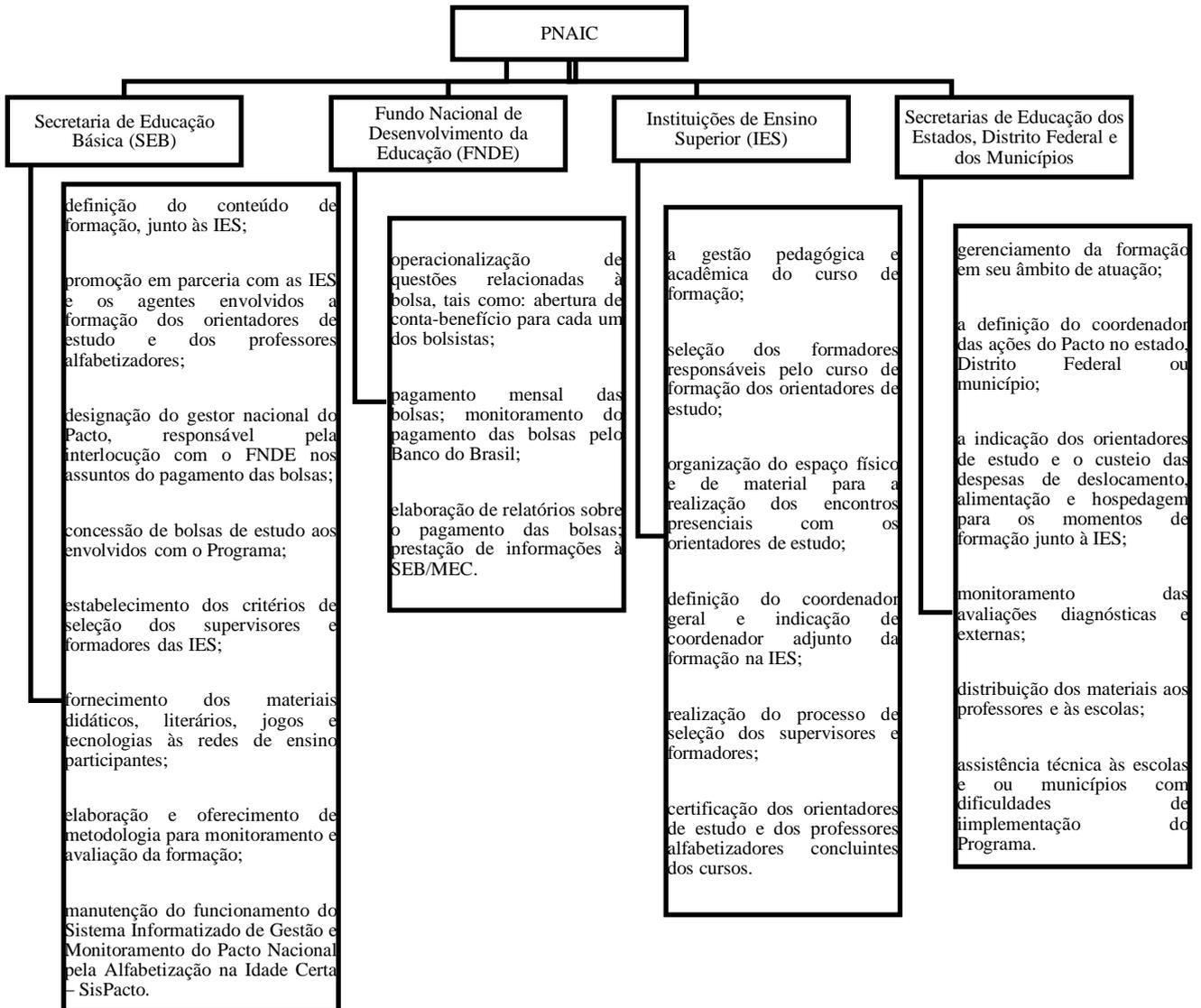
Para Soares (2016), considerada uma das grandes referências nos estudos de alfabetização, a alternância entre métodos denominados de “tradicionais” e “inovadores”, associada à falta de uma formação capaz de fundamentar um trabalho calcado em práticas *do o que se ensina, quando se ensina e como se ensina* a língua escrita, veio, ano a ano, engrossando o fracasso em alfabetização. Em decorrência disso, vem efetivando prejuízos em outras áreas do conhecimento, já que ler e escrever são ações que permeiam os estudos em geral. Nesse cenário, o PNAIC teve a possibilidade de se concretizar com a prerrogativa de tratar concretamente de uma base de conhecimentos imprescindíveis a todos os professores alfabetizadores do território brasileiro. Assim, anunciou elementos que poderiam ressignificar as ações pedagógicas adotadas, balizando estratégias seguras para

[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzem a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita [...] (SOARES, 2016, p. 331).

Para tanto, estruturou-se como uma formação pautada em encontros norteados pelos materiais disponibilizados pelo MEC, com destaque para os Cadernos de Formação, o principal material de apoio para as discussões. Esses Cadernos, de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, foram elaborados por uma rede de universidades públicas que atuaram no programa, sob a coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em diálogo com professores da Educação Básica. A formação realizou-se até o ano de 2016 por meio das universidades, a partir da

articulação de diferentes instâncias<sup>38</sup>: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Instituições de Ensino Superior (IES) e pelas Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que aderiram à proposta. A figura a seguir ilustra essa articulação.

Figura 1: Competências das instâncias de formação em relação ao PNAIC



Fonte: GIARDINI (2016, p. 104).

Para sua operacionalização, até o ano de 2016, no interior dessas instâncias conjugou-se o envolvimento de diferentes agentes formativos, a saber: coordenador geral, coordenador adjunto, supervisor, formador, coordenador local (CL), orientador de estudo (OE), professor

<sup>38</sup> De acordo com as orientações gerais do PNAIC 2017, mudanças foram feitas no âmbito das instâncias, atribuições e profissionais envolvidos na formação.

alfabetizador (PA) e coordenador pedagógico (CP). Para situar cada membro no contexto da formação, apresenta-se o quadro abaixo.

Quadro 5: Detalhamento sobre a equipe do Programa no âmbito da IES e no âmbito dos estados, Distrito Federal e município (continua)

<b>IES</b>	<b>RECURSOS HUMANOS</b>	<b>ESPECIFICAÇÕES</b>
	Coordenador Geral	Indicado pelo dirigente máximo da IES, tendo em vista os seguintes critérios: ser professor efetivo, com experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica e titulação de mestrado ou doutorado. Foi o responsável pela gestão, coordenação das ações pedagógicas, administrativas e financeira e cumprimento das metas pactuadas com o MEC e com os sistemas de ensino. Coube a ele também escolher o coordenador adjunto, selecionar os supervisores e formadores, alimentar o SisPacto e coordenar o processo de certificação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores.
	Coordenador Adjunto	Indicado pelo coordenador geral da IES, respeitando-se os mesmos critérios enumerados para a sua escolha. Teve a função de coordenar a formação nos âmbitos acadêmico e pedagógico. Portanto, fez parte de suas atribuições a organização dos encontros presenciais; a proposição, adequação e modificações na metodologia de ensino; a condução de estudos e análises sobre a implementação da formação e a divulgação de seus resultados; a organização dos calendários acadêmicos e administrativo juntamente com as Secretarias de Educação e seus respectivos coordenadores locais; a homologação dos cadastros dos OEs e dos PAs; a solicitação de pagamento mensal das bolsas e a organização, juntamente com o coordenador geral da IES, do seminário final do polo.
	Supervisor	Sua escolha se deu por meio de processo de seleção pública, considerando-se os requisitos de experiência na área de formação de alfabetizadores e titulação de especialização, mestrado ou doutorado. Dentre suas atribuições lhe compete: oferecer suporte ao coordenador adjunto no que se refere à coordenação acadêmica da formação. Dessa forma, deve atuar na coordenação e acompanhamento da formação dos OEs e atuar junto aos CLs para monitorar a

		assiduidade aos encontros presenciais dos OEs e PAs.
	Formador	A seleção dos formadores foi realizada pelo coordenador geral, em processo seletivo, considerando-se os critérios de experiência na formação de professores alfabetizadores; a atuação nessa função ou como professor alfabetizador por pelo menos dois anos; formação em Pedagogia, áreas afins, ou Licenciatura; titulação de especialista, mestre, doutor ou estar cursando pós-graduação na área da Educação. Dentre suas atribuições constou o planejamento, desenvolvimento, avaliação das atividades de formação dos OEs, junto aos PAs. A partir de 2016, a seleção dos formadores considerou professores das escolas com melhores índices de alfabetização para compor a equipe.
<b>Estado, Distrito Federal, Municípios</b>	Coordenador local <sup>39</sup>	Indicado pela Secretaria de Educação tendo em vista as seguintes características cumulativas: ser servidor efetivo da SME; possuir experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento acerca das escolas e profissionais que atendem ao ciclo inicial de alfabetização; ter capacidade de comunicação e mobilização dos atores locais envolvidos com o ciclo de alfabetização; possuir familiaridade com meios de comunicação virtuais. Responsabilizou-se pelo cadastramento dos OEs e dos PAs no SisPacto; pelo monitoramento dos encontros presenciais; por supervisionar, <i>in loco</i> , o desenvolvimento do PNAIC nas escolas; por viabilizar, junto à SME, a logística da formação; pelo cumprimento da carga horária entre os OEs e PAs; pelo diálogo com os órgãos colegiados da educação, como o Conselho Estadual ou Municipal e os Conselhos Escolares; pelo monitoramento, recebimento e devida utilização dos materiais pedagógicos; pela organização e coordenação do seminário de socialização de experiências em seu local de atuação; pelo

<sup>39</sup> Da implementação do PNAIC até 2015, os CLs participavam de reuniões periódicas ministradas pelos supervisores das universidades com temas de estudos voltados à gestão educacional e coordenação das ações de formação em sua região. Tendo em vista horizontalizar as funções dos profissionais que atuam no PNAIC e fortalecer o papel dos CLs para que tenham mais instrumentos para subsidiar o trabalho dos OEs. A partir do ano de 2016 passaram a ter como incumbência a participação na mesma formação destinada aos OEs pelas IEs. (BRASIL, 2016b).

		acompanhamento da aplicação da Prova Brasil e ANA; pelo gerenciamento de ações no SisPacto <sup>40</sup> ; pela interlocução entre o Município/Estado e a Instituição de Ensino Superior (IES) formadora e, por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município. Sua ação junto à Secretaria de Educação buscou articular às escolas, tendo o coordenador pedagógico como elo central nessa tarefa. Assim, foi de sua responsabilidade a mobilização das equipes das escolas composta pelo diretor, vice-diretor, secretários, bibliotecários, professores especialistas para atendimentos a crianças com necessidades educacionais especiais, dentre outros que pudessem colaborar para executar ações relativas ao ciclo de alfabetização.
	Orientadores de Estudo	Selecionado pela Secretaria de Educação, com base nos requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação: ser professor efetivo da rede de ensino, ter atuado como tutor no Pró-Letramento e possuir disponibilidade para dedicar-se às atividades de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores. Caso não fosse possível contar com os tutores do Pró-Letramento para a orientação dos estudos, a seleção recaiu sobre profissional do magistério efetivo da rede, com formação em Pedagogia ou Licenciatura, que atuasse como docente ou coordenador pedagógico do ciclo inicial de alfabetização com, no mínimo, três anos de experiência ou experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores. Dentre suas atribuições, destacou-se: participar dos encontros presenciais junto à IES formadora, com mínimo de 75% de frequência; conduzir a formação dos PAs no município ou região de formação em que atua; apresentar relatórios sobre a formação realizada à universidade; acompanhar a prática pedagógica dos PAs; registrar no SisPacto situação dos PAs e das atividades desenvolvidas na formação.

<sup>40</sup> Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo denominado de SISPACTO que faz parte do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O SISPACTO é considerado uma importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto (BRASIL, 2014a).

	<p>Professores Alfabetizadores</p>	<p>Para participação no Pacto, o nome do professor alfabetizador tinha que constar no censo escolar como professor de alguma turma do ciclo de alfabetização. É de competência dos PAs elaborar planos de ação; definir rotinas; elaborar, utilizar e selecionar os recursos didáticos oferecidos pelo MEC para que, com o apoio e orientação da equipe da gestão da escola, pudessem se dedicar ao objetivo de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Tinham, ainda, que participarem dos encontros presenciais com frequência igual ou superior a 75%; realizarem a transposição didática da formação para a sala de aula; envolverem-se na discussão realizada nos encontros presenciais, no planejamento do ensino; aplicarem as avaliações sistêmicas e registrar os resultados dos estudantes no SisPacto; participarem do seminário final da formação e apresentar relato de sua experiência.</p>
	<p>Coordenador pedagógico</p>	<p>Desde 2016 passou a ser considerado oficialmente público-alvo da formação. Para participação no Pacto, o nome do coordenador pedagógico tinha que constar no censo escolar. Foi de sua competência: participar das discussões relacionadas aos materiais e à formação do PNAIC; organizar o ambiente da escola, criando um clima propício à alfabetização, à cooperação e ao convívio; acompanhar o progresso da aprendizagem das turmas da sua escola; e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma.</p>

Fonte: GIARDINI (2016); BRASIL (2012b; 2012d; 2013a, 2014a, 2015a, 2016a).

Interessante destacar que o PNAIC instituiu uma rede ampla de formação. Todos os agentes, com exceção dos professores alfabetizadores e dos coordenadores pedagógicos, atuaram diretamente como formadores de professor. Essa é uma característica interessante da proposta formativa. A observação cuidadosa das competências das instâncias estruturaram a formação (como pode ser observado na figura 1) e do detalhamento sobre o papel da equipe do programa no âmbito das IES e no âmbito dos estados, Distrito Federal e município (quadro 5), revela que o desenho do programa previu que todas as pessoas envolvidas, afinadas em relação à teorização da prática, atuassem de alguma forma na formação, a qual chegou até a escola. Dito de um modo mais detalhado, é possível perceber que o processo de formação iniciou-se

na instância do MEC, a partir das orientações dos agentes formativos que atuaram na instância central, com representação dos professores e pesquisadores das universidades responsáveis pela elaboração e discussão do material de referência para a formação. Nas IES a equipe de coordenação atuou frente à organização da formação no polo pelo qual foi responsável. Junto ao coordenador adjunto, atuou o supervisor, cujo papel foi de dar suporte e atuar na formação que os professores formadores das IES mediavam junto aos OEs e CLs. Os professores formadores das IES, por sua vez, foram os principais responsáveis pelo contato direto das universidades com os municípios e estados pactuados, representados por seus OEs e CLs. Por fim, coube aos OEs a condução da formação no âmbito do seu sistema de ensino junto aos PAs e CPs. Desse modo, observa-se que as universidades estruturaram, em conjunto com as Secretarias de Ensino, uma rede de formadores, tendo como base estrutural dois grupos centrais que atuaram à frente da formação: o do professor formador, vinculado às universidades públicas brasileiras, responsável pela formação dos OEs; o grupo de OEs que, por sua vez, ao retornarem dos encontros na localidade do polo que atendia a sua região, realizavam a formação do grupo de PAs em seus municípios. Coube aos PAs envolverem-se nas atividades presenciais e se empenharem para planejar, desenvolver e avaliar suas práticas, a partir da reflexão dos saberes construídos e ressignificados na formação. Portanto, em linhas gerais, é possível afirmar que o PNAIC, até 2016, consolidou-se a partir de uma rede composta pelo engajamento de diferentes agentes formativos, qualificados e que, ao mesmo tempo, se qualificavam mutuamente na busca pelo sucesso escolar dos alunos.

Entretanto pesou, sobre esse modelo de formação *em rede*, críticas referentes “[...] ao uso de multiplicadores que, em diferentes esferas, organizariam e repassariam o conteúdo formativo” (ESQUINSANI, 2016, p. 2471). Sobre esse modelo, Gatti e Barreto (2009), mencionam tratar-se de um modelo de formação em cascata, no qual “[...] um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transformar-se em capacitador de um novo grupo [...]” (p. 202). As autoras esclarecem que a formação fundada via multiplicador, “[...] embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações” (p. 202). Nesse modelo, comumente os professores são alvos de muita informação com pouco tempo para reflexão e, ainda, com a tarefa de socializarem, com seus pares, o que “aprenderam”. Pesa, também, sobre esse paradigma, a denúncia de uma formação que tende a negar o saber do professor em formação.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que a estratégia de formação do PNAIC constituiu e empoderou uma rede de formadores na esfera local, tendo à frente os professores

indicados pelas Secretarias de Educação de seus municípios para atuarem como OEs. Essa rede consolidada pode ter sido uma importante estratégia para fomentar a formação de rede, entendida como aquela que é organizada no próprio sistema de ensino, com a participação de todos os professores e pautada nas demandas por eles apresentadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade pode alterar a questão mais emblemática da formação *em rede*: a garantia do direito à formação a todos os professores. Em concordância com Soares (2014), a formação *em rede* e o seu modelo de adesão, comumente adotado, não favorecem o redimensionamento da cultura escolar. Trata-se de

[...] um sistema sem dúvida de inspiração democrática, mas que pode, ao contrário, gerar resultados pouco democráticos. Assim o MEC propõe às universidades adesão aos programas; os municípios, por sua vez, optam por aderir, ou não, aos cursos oferecidos pelas universidades para a formação continuada de seus professores; em cada município, os professores optam por seguir, ou não, os cursos. Como consequência, apesar de democrático, o processo pode ser excludente, porque resulta em “quem quiser crescer em formação cresce, quem não quiser, não cresce”, o que não parece justo quando se trata de uma educação de crianças e jovens, em que o que se pretende é que todos tenham direito a uma educação de qualidade. A Educação não pode ficar sujeita à vontade dos que optaram por nela atuar de aderir ou não aderir à possibilidade de crescimento profissional (SOARES, 2014, p. 150).

Portanto, mesmo considerando que a institucionalização das universidades como responsáveis pela formação continuada permite alçar uma formação em larga escala, fator que acena para a possibilidade de se contrapor aos limites da recorrente preponderância do caráter individual da formação, ainda é um desafio garantir a viabilização da formação docente ser uma realidade para todos. Em decorrência disso, pode ocorrer um avanço individual de cada professor, ficando uma lacuna no fortalecimento de ações para que mudanças sistêmicas no ato pedagógico ocorram. Soma-se a isso a constatação feita por Soares (2014) que, mesmo quando há um grande esforço dos formadores para articular a proposta do curso com a prática pedagógica, essa articulação fica comprometida devido às múltiplas realidades, que não constituem um grupo com objetivos e necessidades comuns. Nessa direção, observa-se que a formação *em rede* é robusta para indicar caminhos e saberes inerentes a toda uma categoria profissional. Porém, contraditoriamente, é frágil por maior que seja sua abrangência, tanto pelo seu alcance limitado a todos os professores que compõem a categoria, quanto pela sua incapacidade de dialogar com as múltiplas realidades apresentadas pelos sistemas de ensino. Como forma de se contrapor a esse limite da formação *em rede*, pesquisadores, como Soares (2014), Sarti (2012), Gatti (2008, 2013), Linhares (2004), Nóvoa (1995), Duarte (2012) e Canário (2004), indicam a necessidade de se consolidar a formação *de rede*, sob pena de haver

uma formação que acarrete somente na reprodução de discursos teoricamente elaborados, mas que não se concretiza em mudanças no fazer pedagógico.

Ainda sobre os agentes formativos das IES, de acordo com o artigo 8º, da Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, o PNAIC pode ter sido uma oportunidade promissora de redefinição do modelo tradicional de formação ao permitir que uma outra figura formativa se integrasse à universidade como formador: o professor com o crivo da experiência. Essa medida pode ter representado um avanço na possibilidade de alterar o modelo comumente praticado tanto na formação inicial quanto na continuada, no qual os formadores representam professores com prestígio acadêmico e pouca ou nenhuma vivência da realidade escolar (ANDRADE, 2010; SCHEIBE, 2011; DUARTE, 2012; AGUIAR, 2013; INFANTINO, 2015; CRUZ e SOUZA, 2014; CRUZ, 2017; NÓVOA, 2017; GATTI, 2008, 2013). De forma associada a esse fator, ter trazido o professor da Educação Básica para universidade reflete uma oportunidade de valorizar a reflexão profissional própria do grupo que constrói cotidianamente a “arte de fazer” (NÓVOA, 2017, p. 1127). Tratou-se de um grupo de professores que, muitas vezes, em especial nos tempos atuais de um contexto político, o qual, enfaticamente, atrela avaliação aos preceitos da culpabilização, tem seus conhecimentos desvalorizados ou, quando comparados aos saberes da academia, são considerados hierarquicamente de pouco reconhecimento social.

A partir desses aspectos, importante realçar o que Alves e Silva (2013) declararam: “[...] há uma formação para ser pesquisador que não se confunde com aquela de ser professor, embora os caminhos sejam, em alguns trechos, os mesmos” (p. 35). Com base nesse entendimento e considerando o objetivo da formação pelo PNAIC de auxiliar o professor em relação às proposições didáticas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, prezando a aprendizagem de todos os discentes quanto ao uso do material escrito e a construção de habilidades básicas da Matemática, ter tido um formador com a capacidade de integrar aos seus saberes o saber profissional da “experiência refletida” (NÓVOA, 2017) pode ter sido uma importante medida para a viabilidade de modelos para o desenvolvimento profissional docente.

O entendimento é que, ao ter trazido para a universidade o professor da Educação Básica como formador, o PNAIC pode ter se realizado de forma a efetivar a necessária parceria colaborativa entre a universidade e a escola pública. Nesse caso, é possível ter atuado em uma zona de fronteira que, até então, teve comprometida a construção de iniciativas inovadoras de formação de professores, como destaca pesquisadores, como Silva Júnior (2015), Vaillant (2003), Rinaldi (2012), Gatti (2013), Butlen (2015) e Nóvoa (2017). Nesses termos, trouxe a expectativa de que, com a chegada à universidade de um professor formador originário da Educação Básica, tenha dado um passo importante em um contexto em que as universidades

foram convidadas a atentarem-se com mais cuidado para a formação do professor para o exercício da profissão docente (GATTI, 2013; NÓVOA, 2017). Foi com essa perspectiva que se afere que a parceria instituída por essa formação pode ter possibilitado uma importante medida para reconfigurar a formação. Por meio dela pode ter sido também possível construir um lugar de efetivo diálogo entre a universidade e o espaço escolar. Esse ponto é particularmente importante, pois dá igual valor aos professores universitários e aos professores da Educação Básica. Como afirma Nóvoa (2017),

Só com dignidade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só conseguiremos construir comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas (p. 1117).

A lógica de construção de comunidades de aprendizagem pode ser, inclusive, uma alternativa para “unir os dois vértices” do triângulo formativo (SARTI, 2012; RINALDI, 2012) estabelecido pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a qual instituiu o PNAIC.

Contudo, para além desses apontamentos, considerando a estrutura de formação triangular (SARTI, 2012), o contexto de influência que institui o PNAIC e o crescente apelo da mídia e de grupos de interesses particulares ao projeto de privatização, via desmantelamento da educação pública e fortalecimento da gestão privada, o programa formativo em questão abrigou várias críticas do meio acadêmico, as quais suscitam reflexões. Embora fuja ao objetivo deste estudo, o aprofundamento cuidadoso de cada uma das questões, as quais fomentam esse aspecto no debate acadêmico, serão destacados alguns pontos dessa discussão. Supõe-se que esse possa ser um caminho para dimensionar as possibilidades e os limites da proposta. A partir daí, pode ser que se tenha ainda mais elementos para se propor ajustes e alternativas que se fizerem necessários ao Programa. Com essa intenção é que se trouxe à tona o ponto alvo de intensos debates: o alinhamento da formação aos eixos de avaliação e gestão, controle social e mobilização.

Frangella (2016); Dickel (2016); Luz e Ferreira (2013); Bassouto (2013) e Esquinsani (2016) são alguns pesquisadores que sinalizaram que esse alinhamento articulou-se a uma política de prestação de contas pautada em avaliações de larga escala. Nesse contexto, destaca-se a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). De acordo com documentos legais, tais como o documento básico da ANA (BRASIL, 2013b), refere-se a uma avaliação externa instituída a

partir das ações do PNAIC, com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. A expectativa anunciada foi de que, a partir dos dados numéricos aferidos nessas avaliações, fossem desvelados pontos frágeis do ensino dos anos iniciais e, a partir deles, se buscasse ações capazes de contribuir com o processo de melhoria do sistema de educação brasileiro (BRASIL, 2013b).

No debate acadêmico, apresentou-se de forma recorrente a referência ao PNAIC como um instrumento que serviu a um processo de fortalecimento de práticas de controle e monitoramento, reforçando a responsabilização das redes de ensino e, em especial, dos professores, pela situação de aprendizagem dos alunos. Com punições que podem ser exemplificadas pela suspensão de apoio gerencial, técnico e financeiro para os entes federados estabelecido pela adesão ao Plano de Metas Todos pela Educação, que consubstanciou o PAR e pela suspensão do pagamento da bolsa destinada aos envolvidos na formação, o governo central mostrou seu poder controlador. Desse modo, tendo como instrumento o SisPACTO, controlou todas as ações e resultados do programa. Sobre isso, vale ressaltar que se entende e se defende a necessidade dos sistemas locais de ensino comprometerem-se, de forma efetiva, com a política de alfabetização. É certo, também, que a responsabilidade dos professores perante a aprendizagem dos alunos é um ato inerente à docência. Nesse entendimento, corroborando Micarello (2015) expõe que

é importante lembrar que a ANA não se restringe à aplicação de testes cognitivos aos estudantes, embora seja essa dimensão da avaliação que maior impacto traz ao contexto escolar e também a que mais mobiliza as escolas e os docentes. Compõem a ANA testes cognitivos de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e de Matemática, questionários contextuais que visam aferir aspectos relacionados às condições de oferta da educação: “condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras” (BRASIL/INEP, 2013, p. 8). Assim, um primeiro desafio que se impõe ao processo de divulgação e apropriação dos resultados da Avaliação Nacional de Educação é o de articular esses instrumentos – testes cognitivos e questionários contextuais- na produção de um diagnóstico que englobe diferentes aspectos que impactam a qualidade da educação. Esse é um do desafio importante, uma vez que são ainda poucos os estudos que busquem articular os fatores contextuais ao desempenho dos estudantes, sendo essa frágil articulação um dos fatores que contribuem para uma exclusiva responsabilização dos professores pelos resultados alcançados pelos estudantes (p. 73).

Com base nesse apontamento, ainda que as ponderações controversas à percepção de Micarello (2015) tenham fundamento, elas podem ser enfraquecidas. O que Micarello (2015) sinalizou foi que há possibilidades outras de uso da ANA para além da quantificação. Sendo assim, enquanto para pesquisadores, como Frangella (2016); Dickel (2016); Luz e Ferreira

(2013); Bassouto (2013) e Esquinsani (2016); Luz (2017), o PNAIC cumpriu uma lógica formativa que restringiu a complexidade da docência a conhecimentos mensuráveis, a partir de um conjunto de competências definidoras do que deve ser ensinado às crianças, tendo como ponto principal o aumento do IDEB das escolas e dos municípios, por outro lado, Micarello (2015), aponta outro tipo de relação a ser estabelecida com o uso da ANA. Apesar de outras possibilidades, Rezende e Magalhães (2015) ampliam a discussão ao afirmarem que

ao reduzir a avaliação a um conjunto bastante específico de usos, que têm sido largamente denunciados e criticados, perdem-se de vista as potencialidades de um instrumento de uso pedagógico, e que poderia auxiliar, efetivamente, os atores envolvidos com o processo educacional em suas mais variadas dimensões (p.48).

O que se percebe é que há, no meio acadêmico, um grupo de pesquisadores que partilham da percepção que a avaliação vem se desenvolvendo na realidade brasileira como uma forma de fortalecer a lógica de pressão social sobre os professores (FRANGELLA, 2016; DICKEL, 2016; LUZ E FERREIRA, 2013; BASSOUTO, 2013 E ESQUINSANI, 2016). Para esse grupo, isso ocorre, inclusive, mediante a busca pela adesão a parâmetros consensuais construídos por um discurso normalizador capaz de conformar condutas acerca de suas responsabilidades profissionais, assumindo para si qualquer culpa. Esse contexto pode ter denotado ao PNAIC o entendimento de uma ação de fortalecimento da lógica de culpabilização que desconsidera inúmeras variáveis implicadas nos resultados numéricos gerados pelas avaliações sistêmicas. Rocha et al. (2014) contribuem com esse debate ao afirmarem que a principal estratégia para construir esse consenso é focar as forças na formação de professores. Para as pesquisadoras, ao fazer isso

passa-se a mensagem de que a Educação não vai bem porque os professores estão mal preparados. Tenta-se, portanto, afastar qualquer questionamento quanto ao modo de produção, quanto às determinações econômicas que estão na origem dos problemas sociais. Mais que isso, procura-se mostrar que o Estado valoriza e se preocupa com o professor: basta pensar na quantidade de programas voltados para a formação desse profissional (p. 8039).

Considerando esse raciocínio, pode-se dizer, corroborando Dickel (2016), que faz parte dessa estratégia de conformar condutas a proposição de instrumentos para balizá-las. Nesse sentido, justifica-se, por exemplo, a implantação de definições curriculares e o estabelecimento de conteúdos, capacidades, conceitos requeridos de estudantes em avaliações padronizadas. Em conjunto, constituem formas de se observar o funcionamento desse sistema de adesão ao qual está submetido o professor. Desse modo, se fez presente, no campo acadêmico, a percepção do PNAIC como uma proposta de formação direcionada a abrigar um projeto curricular restrito a

um conjunto de “competências”. Para o grupo que assim o percebe, a formação, os “Direitos de Aprendizagem” corporificaram esse ideal, reforçando um caráter prescritivo do que deveria ser ensinado (LUZ; FERREIRA, 2013, p. 10).

O resultado dessa lógica relaciona-se com a construção de uma orientação instrumental baseada em resultados imediatistas, no repasse de conteúdos apostilados, no treinamento para responder testes, o que tende a gerar mecanização das aprendizagens e ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, criando a focalização do trabalho docente para as áreas do conhecimento avaliadas, acarretando, assim, estreitamento curricular (BARRETO, 2012; FREITAS, 2012). Esses preceitos fazem com que a discussão sobre uma política curricular passe ao largo das características que balizam o desenvolvimento de uma escola capaz de oportunizar o empoderamento dos alunos, especificamente, os que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais (LIBANÊO, 2010).

De modo divergente, pesquisadores, como Leal (2015), acreditam que a adoção do princípio dos “Direitos de Aprendizagem” ratifica a obrigação da escola de promover a aprendizagem de conhecimentos e habilidades fundamentais. Podem ser entendidos como uma proposta unitária e necessária de parâmetro para o processo de ensino e, assim, servir a aprendizagem. Nessa ótica, acredita-se que os “Direitos de Aprendizagem” têm um importante papel no trabalho para a sistematização do processo ao longo do ciclo de alfabetização.

Como se pode perceber, Micarello (2015), assim como Leal (2015), apresentam pontos de divergência em relação a outros pesquisadores, como Frangella (2016); Dickel (2016); Luz e Ferreira (2013); Bassouto (2013) e Esquinsani (2016) sobre algumas discussões acerca do PNAIC, com destaque aos voltados à avaliação. Sobre essa temática, a partir das análises realizadas nos documentos de formação, identificou-se uma perspectiva mais progressista de educação, a qual denotou a ideia de avaliação processual, que ocorre durante todas as etapas do processo de alfabetização, ao longo dos três anos que compõem o bloco pedagógico. Nesse sentido, concordando com Micarello (2015), percebe-se que a ideia de responsabilização denunciada por alguns de seus colegas pesquisadores pode ser substituída pela lógica de corresponsabilização. Desse modo esclarece que

Quanto ao envolvimento dos vários atores com prática avaliativa, quando se trata de uma política com o alcance e os objetivos do Pacto, que prevê uma ação integrada entre várias instâncias responsáveis pela educação no país, esta perspectiva integradora traz também a ideia de co-responsabilização dos atores com o êxito do processo. Essa perspectiva rompe com a tendência de identificar a avaliação como uma responsabilidade exclusiva do professor. A ideia de um “sistema integrado de co-avaliação” introduz nesse debate outros atores – os alunos, a gestão escolar e a gestão dos sistemas – permitindo perspectivar a avaliação como instrumento para diagnosticar não apenas as aprendizagens realizadas pelos educandos, mas também as

condições de oferta da educação: as práticas pedagógicas e os fatores contextuais que interferem nessas práticas, além das percepções dos sujeitos sobre o ato avaliativo. Assim a avaliação passa a ser uma prática que extrapola o contexto restrito à sala de aula e permite compreender as responsabilidades de todos os atores envolvidos no processo educacional com a promoção dos estudantes e de suas aprendizagens (MICARELLO, 2015, p. 69).

Em que pese as distintas possibilidades de entendimento: fornecer aos professores subsídios para o desenvolvimento de suas intervenções pedagógicas e responsabilizá-los pelo resultado dessas intervenções, interessante entender os encaminhamentos dados a essas possibilidades no contexto de implementação da proposta formativa do PNAIC. Esse debate fortalece o papel do formador como principal mediador na implementação de uma política de formação docente. Sua atuação pode fortalecer ou alterar o desdobramento de uma política no contexto em que ela se realiza.

Outro ponto de destaque refere-se à problematização em torno da infância. Sobre isso, pesquisadores, como Hermes e Richter (2014), observaram que, considerando a lógica de alinhamento do PNAIC a um currículo restrito a conhecimentos quantificáveis e a uma perspectiva de avaliação voltada às competências mensuráveis, tende a ter como um dos efeitos para as crianças o encurtamento do tempo de suas infâncias em nome da materialização do direito de se alfabetizarem, obrigatoriamente, até os 8 anos. Ribeiro e Albuquerque (2015) problematizam que, mesmo se entendendo a alfabetização como um direito, faz-se necessário refletir: o PNAIC é pela alfabetização ou é pela alfabetização na idade certa? Schimazaki e Menegassi (2016) contribuíram com essa discussão ao problematizarem que, se há uma idade certa para a alfabetização, quem não se alfabetiza até os 8 anos de idade está na “idade errada”? A simples conclusão pode revelar a percepção que se tem sobre os motivos pelos quais essas pessoas não se alfabetizaram.

Pesaram, ainda, como crítica ao PNAIC, as modificações decorrentes dos dispositivos legais instituídos em 2016, referentes ao destaque dado às escolas com baixo desempenho, em virtude das habilidades de uso do material escrito a partir das aferições da Prova Brasil. Dentre as estratégias de suporte e apoio a essas instituições, instituiu-se a ampliação da jornada escolar por meio do programa Novo Mais Educação. Com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, estabeleceu-se a ampliação da jornada escolar mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016). A ação se respaldou na lógica da universalização não só do acesso, como também da permanência e aprendizagem na escola. A crítica se fez, inclusive, pela importância dessa ação ser estendida a todas as escolas. Ademais,

a medida trouxe certo temor de que, em meio à ampliação do tempo escolar e da necessária oferta de atividades diversificadas articuladas com o projeto pedagógico, se perdesse o fundamental lugar do conhecimento sistematizado ou, ao contrário, se ampliasse o tempo escolar focando nesse conhecimento em detrimento das outras dimensões formativas do estudante (LIBANÊO, 2010).

Dito isso, fundamental ponderar que, considerando o princípio da equidade, a focalização prioritária do programa às escolas com piores indicadores educacionais pode ser entendida como uma importante medida a favor da aprendizagem. Contudo, no que se refere à organização do tempo escolar, pesquisadores, como Libâneo (2010), chamam a atenção para a clareza do papel da escola nessa ampliação. De acordo com o pesquisador, em nome da aprendizagem, o aumento na carga horária do aluno exige ainda mais que a escola mude seu papel convencional. Isso é positivo se entendido pela via de ter o aluno como um sujeito da aprendizagem, o que refuta a ideia de mero receptor dos ensinamentos escolares. Contudo, pode ser negativo, se a mudança obscurecer ou atribuir à escola um sentido difuso que abdica do conhecimento como matéria prima para a aprendizagem sistematizada. Em decorrência disso, pode acarretar uma certa “curvatura da vara<sup>41</sup>” (SAVIANI, 2000), deslocando o conhecimento do lugar de fundamento da aprendizagem ao lugar de algo menor que pode ser secundarizado. Se assim se realizar, as propostas de ampliação da jornada escolar podem incorrer em mais um discurso a serviço da desqualificação e desprofissionalização do magistério e em uma ação que tende a comprometer o ensino dos alunos, reforçando uma cultura escolar pouco democrática.

Vale ressaltar que essa discussão, longe de buscar um ensino conteudista, visa ponderar que, assim como não se deve reduzir a experiência escolar e toda sua potencialidade de aprendizagem ao conhecimento, não se deve negligenciar a sistematização do saber, o que poderia efetivar um processo de escolarização de “práticas escorregadias, movediças” (NÓVOA, 2017, p. 1120). Essa constatação também está presente na percepção de Bobbio (2000), ao afirmar que “na realidade, continua sendo verdade que saber é poder, que quanto mais uma pessoa sabe, mais pode” (p. 390). Saviani (1995) alimenta essa discussão, atribuindo

---

<sup>41</sup> Com base na "Teoria da Curvatura da Vara", Saviani (2000) esboça três teses fundamentais para uma compreensão crítica da educação brasileira. Não é objetivo da análise desta pesquisa realizar um estudo dessas teses, no entanto, para situar o leitor sobre a menção feita, importante considerar o destaque dado por Saviani (2010) sobre o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos. Para o pesquisador, as críticas da Escola Nova atingiram o método tradicional de tal forma que esvaziaram a educação das massas. No entanto, não atingiu a escola que atendia à elite, que continuou funcionando de acordo com as condições tradicionais. Desse modo, ao estender o ideário pedagógico da Escola Nova somente às escolas públicas, ocorreu o afrouxamento da disciplina e a secundarização da transmissão de conhecimentos, o que levou, entre outros fatores, ao rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares. Assim, se antes a vara curvava para o lado do ensino tradicional formatado em conteúdos fechados em si mesmos, passou a curvar para o lado da falta de sistematização desses conteúdos.

ao conhecimento a condição de instrumentos “contra a farsa do ensino” (p. 59). Gatti (2013) contribui com esse debate ao afirmar que o conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais.

Ele se mostra como um princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações (GATTI, 2013, p. 53).

Com base nessas considerações, defende-se que o lugar do conhecimento não pode diluir-se em uma escola desenhada como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que afetam a ordem social (LIBÂNEO, 2010).

Nas publicações sobre o PNAIC, foi destacada, ainda, as modificações quanto à carga horária da formação dos OEs. A redução observada ao longo do desenvolvimento da formação, em especial no ano de 2016, causou receio de que a redução do tempo de contato entre os formadores e os OEs incorresse no aligeiramento e, com efeito, na precarização da formação, com um tempo ainda menor para a efetivação de um espaço para a troca e reflexão amadurecida entre os pares. Cabe considerar nessa discussão que, no referido ano, as universidades foram convocadas para darem início a mais uma etapa da formação. Importante registrar que o tempo em que receberam a liberação para reiniciarem as atividades do PNAIC até o início dos encontros presenciais com os representantes dos municípios compreendeu um período de aproximadamente um mês. Conforme exposto no documento orientador *PNAIC em ação 2016* (BRASIL, 2016a), sob a justificativa de oportunizar maior flexibilidade e respeito à autonomia, essas instituições foram orientadas a organizarem a formação sem o apoio dos materiais de auxílio. Importante esclarecer que, desde o início de sua implementação, o PNAIC contou com um vasto material de apoio oferecido pelo MEC, inclusive com cadernos temáticos que sustentavam as discussões da formação. Assim, conforme exposto, foi anunciado que, em 2016, os materiais não estariam disponíveis. A orientação foi

As redes poderão dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos. No entanto, o material anteriormente encaminhado pelo Ministério da Educação continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes. A SEB lembra os Cadernos de Formação e os jogos pedagógicos do PNAIC, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola. Há diversos outros materiais como, por exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Árvore de Livros e o Portal Ludoeducativo. A esse conjunto, agrega-se uma grande quantidade de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da Internet, dedicados ao tema da Alfabetização. Avaliada a qualidade desses

recursos, eles poderão compor o acervo dos professores e inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a Alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria (BRASIL, 2016a, p. 8).

É possível inferir que essa situação, associada ao período do ano de 2016 o qual o PNAIC foi proposto, pode ter representado um ponto de tensão. Isso porque, mesmo tendo sido considerado que a não disponibilização de material não trouxesse prejuízos, visto que o acervo oferecido em anos anteriores tinha sido vasto, o tempo para que a equipe formadora pudesse organizá-lo, de modo a aprofundar as discussões, não foi adequado. A reorganização de toda a equipe necessária para a formação acontecer, provavelmente, foi um desafio, uma vez que os profissionais tiveram que “encaixar”, em meio às rotinas já estabelecidas, o trabalho despendido pelo PNAIC. No âmbito das redes, supõe-se que uma proposta em meados do segundo semestre de um ano letivo pode ter trazido implicações no planejamento administrativo, tanto por questões financeiras quanto pedagógicas. No ambiente escolar, considerando as demandas postas aos educadores, devido à aproximação do término letivo, conjugadas às demandas do PNAIC, podem ter acarretado sobrecarga de trabalho ainda maior, especialmente para os professores. Portanto, há interrogações frente às condições em que a formação aconteceu no ano de 2016.

É preciso considerar, ainda, que, nesse ano, o cenário de instabilidade e insegurança instalado no Brasil, devido a uma crise política de dimensão surpreendente, culminando no impedimento da continuidade do mandato de Dilma Rousseff como presidente da República Federativa do Brasil, paralisou o país. Como não podia deixar de ser, esse contexto afetou para além do setor político, o social e o econômico. O embate entre ideologias políticas com princípios distintos e a chegada do governo Temer trouxeram ao país o agravamento da crise de Estado. Seus principais desdobramentos foram sentidos pelo corte de gastos nos investimentos sociais. Nessa realidade, a educação vem sendo afetada de forma severa com a perda de importantes conquistas. Frente a esse cenário, percebeu-se o aprofundamento de uma lógica de educação pautada na competitividade e sucateamento do sistema de ensino público. Portanto, em um clima de retrocessos no governo Temer, uma das consequências sentidas foi a incerteza pela continuidade do PNAIC, o que pode justificar a demora para ser retomado em 2016.

Assim, ainda que seja considerada a intenção de não interromper a formação iniciada em 2013 e realizá-la às pressas, no tempo que foi possível de acontecer, considerando o cenário nacional, é possível supor que a “correria” que aconteceu, no referido ano, colocou em dúvida

a condição do programa de favorecer um processo contínuo, sistemático e organizado de formação para os professores alfabetizadores. Ademais, considerando que em 2016 a orientação para a formação foi de se ter como centro de discussão a implementação de estratégias didático-pedagógicas a partir dos dados produzidos pela ANA, a dúvida se avolumou. A questão colocada foi que, da forma como ocorreu, pode não ter, de fato, gerado o que era anunciado no plano do discurso: inquietação dos municípios representados pelos participantes do PNAIC frente aos resultados do exame nacional. O fato é que as condições para que, de fato, estratégias didático-pedagógicas possam ser refletidas e apropriadas, a fim de serem implementadas pelos PAs, em seus contextos de atuação, foi um ponto de dúvida e discussão. Considerando as reflexões de Rezende; Magalhães (2015) e Micarello (2015) sobre as potencialidades e possibilidades de um uso diferente do que em geral é feito da ANA, nesse espaço curto de tempo oportunizado no ano de 2016, dificilmente se teria fôlego para problematizações as quais pudessem, por exemplo, tratar os números apresentados pela ANA como o ponto de partida para uma interpretação pedagógica dos sistemas de ensino.

Por fim, interessante destacar que foi possível perceber que os resultados<sup>42</sup> dessa avaliação definiram o conteúdo da formação no ano de 2016 (BRASIL, 2016a), já que o momento formativo foi pensado em virtude da divulgação dos resultados. Com base nesses dados, as redes de ensino foram convidadas a se reunirem e repensarem suas ações pedagógicas, a fim de permitir que as crianças consolidem competências e habilidades de leitura, escrita e matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização. O delineamento da formação de 2016 fortaleceu, no seio acadêmico, a ideia de vinculação do PNAIC como uma formação que, embora tenha se apresentado como uma ação para qualificar melhor o professor, por meio do aprofundamento dos conhecimentos para maior domínio de sua função, serviu aos interesses de um estado regulador (FRAGELLA, 2016; DICKEL, 2016; ESQUINSANI, 2016).

A partir das orientações de 2016, outro aspecto despertou polêmica: refere-se ao novo item que passou a compor o conjunto de critérios de seleção dos formadores. Integrou-se aos requisitos a orientação de que passassem a ser considerados, para compor a equipe, os professores das escolas com melhor índice de alfabetização. Ao fazer essa relação, guardadas as possibilidades dessa medida valorizar as boas práticas e de fortalecer o formador com o crivo

---

<sup>42</sup> No Brasil, 56% das crianças ao final do 3º ano, [...] estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro-Oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11% (BRASIL, 2016a, p. 4).

da experiência, incorreu-se no risco de inferir uma lógica que remetesse a qualidade da educação<sup>43</sup> à qualidade dos professores. Nesses termos, desconsiderando outras variáveis importantes no que se refere a melhorias educacionais. Desse modo, a meu ver, em concordância com pesquisadores, como Freitas (2003), Freitas (2012), Oliveira (2003), Saviani (2009) e Souza (2014), desconsiderou-se outros fatores intra e extraescolares que, em conjunto, resultam nos índices das escolas, restringindo ao professor a responsabilização pelas mazelas do ensino escolar, fortalecendo o argumento da “ideologia da incompetência” (SOUZA, 2014). A partir dessa proposição evidenciou-se, consoante as indicações de Dickel (2016), um caráter de responsabilização pautado na adesão dos professores a parâmetros consensuais construídos por um discurso normalizador acerca de suas responsabilidades profissionais.

Os elementos trazidos por alguns dos pesquisadores acima citados dialogam com o pressuposto apresentado por Freitas (2011) e Oliveira (2010) sobre as ações postas no campo educacional a serviço da função de arrebanhar os professores como executores de medidas orquestradas para implementar as normas do ideário político central, conforme já destacado anteriormente neste trabalho. Nesse contexto, as desconfianças sobre a formação podem ter aumentado por parte de um grupo de pesquisadores.

Entretanto, conhecendo os pontos críticos do programa, convicta de que o professor não é o único ator capaz de resolver o desafio da alfabetização no Brasil e certa de que mudanças estruturais precisam ser implantadas junto à formação continuada docente, para que outras variáveis as quais afetam o desempenho dos alunos, sejam tocadas no que diz respeito ao enfrentando dessa realidade educacional do país, não negligencio o potencial dessa formação em trazer elementos capazes de ressignificar as ações pedagógicas dos professores Brasil afora. Nesse sentido, concordo com Alferes e Mainardes (2018b), ao afirmarem que o PNAIC foi “[...] um programa abrangente necessário e relevante para a melhoria da qualidade da aprendizagem no ciclo de alfabetização” (p. 2). Parece corroborar esse entendimento, pesquisadores que realizaram estudos empíricos sobre o programa, tais como Morescho (2017), Schimazaki; Menegassi (2016), Aguiar et al. (2017) e Alferes; Mainardes (2018a). Em comum, revelaram a possibilidade de o PNAIC ter se realizado como uma medida necessária, embora não suficiente,

---

<sup>43</sup> O caráter polissêmico do termo, indica a necessidade de esclarecer que nesse trabalho, refere-se, sobretudo, a garantia dos processos de escolarização como compromisso com a difusão dos conhecimentos de forma humanizada e consciente da diversidade social dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, na busca pela “qualidade social da educação” (BRZEZINSKI, 2008).

para promover uma alteração no persistente problema da dificuldade de se alfabetizar as crianças brasileiras. Guardados os limites que devem ser considerados para alterar esse contexto, esses pesquisadores concordam que essa política de formação continuada contribuiu, de forma significativa, para mobilizar melhorias nas redes de ensino dos municípios que, de fato, se envolveram com a proposta. Nessa vertente, observou-se que, ainda que enfatizar a formação continuada e a disseminação de determinadas concepções e práticas por meio de materiais específicos não dê conta de resolver os antigos problemas da alfabetização em nosso país, frente à situação de uma formação a qual tradicionalmente pouco contribuiu para fundamentar teórica e metodologicamente os docentes, conforme discutido no capítulo anterior, e evidenciado por Gatti (2009) e Soares (2014), uma proposta *em rede* como o PNAIC que buscou articular universidade e escola e, além disso, estruturar uma rede de formadores nas instâncias locais para atuarem na formação *de rede*, não pode ser negligenciada.

Nesses termos, conforme os pressupostos apresentados pelo sociólogo inglês, Stephen Ball, e colaboradores, como Bowe, divulgados no Brasil por pesquisadores, como Mainardes (2006), os discursos das políticas são transformados de acordo com os contextos cotidianos de ação dos sujeitos (MAINARDES, 2006). Assim, acredita-se que por força dessa ação, as intenções da proposta de implementação do PNAIC podem ser sido transformadas. Sendo assim, acredita-se na possibilidade dos benefícios dessa formação para as práticas escolares. Ainda que as problematizações de pesquisadores, como Fragella (2016), Dickel (2016), Esquisani (2016) e outros que entendem que o PNAIC buscou servir muito mais aos interesses dos reformadores, grupo que apresenta objetivos que se distanciam dos pretendidos pelos que buscam a qualidade social da educação (BRZEZINSKI, 2008), pode ter suas intenções alteradas pelos sujeitos que o implementaram. Nessa vertente, Mainardes (2006) com base nos estudos sobre o ciclo de políticas, pondera que as

políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. (MAINARDES, 2006, p. 98).

Entretanto, mesmo que as críticas anteriormente explicitadas nessa seção sejam coerentes com o contexto de formulação<sup>44</sup> do PNAIC, ainda que as questões levantadas sobre

---

<sup>44</sup> O termo tem como referência a formulação do sociólogo inglês, Stephen Ball, e de seus colaboradores, como Bowe.

o alinhamento da formação aos eixos de avaliação e gestão, controle social e mobilização possa ser observado nos seus documentos orientadores, o embate de forças presente em sua implementação pode ter afetado seu ideário. Por meio dos trabalhos de cunho empírico, foi possível perceber que o papel ativo da comunidade acadêmica e profissional envolvida na formação, junto à IES e às redes de ensino, pode ter fortalecido a possibilidade de interpretação e reinterpretação da proposta, podendo tê-la implementado sob a lógica da “qualidade social da educação” (BRZEZINSKI, 2008). Nesse sentido, considera-se a possibilidade de manobra e de subversão da ordem de uma política instituída. É sob essa perspectiva que a análise da proposta de formação continuada pelo PNAIC tem relevância e toma corpo como lugar para abrigar a questão central que move este estudo.

## **2.2 O PNAIC no âmbito da UFJF**

A territorialização da formação continuada pelo PNAIC para os professores alfabetizadores das redes de ensino pactuadas ocorreu até o ano de 2016, por meio da parceria de aproximadamente 38 (trinta e oito) universidades públicas brasileiras. Essas instituições constituíram os polos de formação, abrigando municípios da região. Em geral, foram os principais responsáveis pela supervisão, coordenação e qualificação dos professores formadores das redes pactuadas.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi uma das instituições de ensino superior públicas federais brasileiras que atuaram, no período de 2012<sup>45</sup> a 2016, como um dos polos mineiros no PNAIC. Fundada em 1960, com sede em Juiz de Fora e com um campus avançado em Governador Valadares (MG), conta atualmente com 93 (noventa e três) cursos de graduação, 55 (cinquenta e cinco) de especialização, MBA e residência, 36 (trinta e seis) cursos de mestrado, 17 (dezesete) cursos de doutorado, em todas as áreas do conhecimento, segundo dados do site institucional. Conta, ainda, com um Colégio de Aplicação que atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que a faz presente na vida dos estudantes desde o nível fundamental até a pós-graduação. Constituída como centro de pesquisa e produção de conhecimentos, a UFJF está classificada entre as melhores universidades da América Latina (UFJF, 2017).

Localiza-se na cidade de Juiz de Fora, município brasileiro com população de aproximadamente 516.247 habitantes, no interior do estado de Minas Gerais. Conforme é

---

<sup>45</sup> Embora nacionalmente a formação do PNAIC tenha sido implementada oficialmente em 2013, a formação no polo de Juiz de Fora iniciou suas atividades em 2012, com um projeto piloto do PNAIC.

possível visualizar no mapa a seguir, a cidade de Juiz de Fora está localizada na região da Zona da Mata. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2016, é a 4ª cidade mais populosa do estado e a 36ª do Brasil. Situa-se no sudeste do estado, próxima à divisa dos estados do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, conforme pode ser observado logo abaixo. Juiz de Fora é conhecida tradicionalmente como centro de referência industrial, cultural e universitária, com destaque para a UFJF.

Figura 2: Mapa de Minas Gerais I – identificação do município de Juiz de Fora



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-xLFEuVYmu5c/UBygynN>

No âmbito do PNAIC, a UFJF foi uma das pioneiras, iniciando suas atividades como um projeto “piloto” do programa, no ano de 2012, atendendo, inicialmente, a 204 municípios da Zona da Mata e Campo das Vertentes, atingindo um número aproximado de 4.500 professores alfabetizadores. Segundo a professora doutora, Luciane Manera Magalhães, coordenadora do programa pela UFJF, a indicação do MEC para que fosse instituição “piloto” no trabalho com o PNAIC se deu pela confiança estabelecida no trabalho desenvolvido no Pró-Letramento. Percebe-se que o PNAIC, na UFJF, concretizou o ideal de ter suas raízes no Pró-Letramento. Desse modo, importante situar a chegada da formação pelo Pró-Letramento na instituição.

Sobre isso, a coordenadora geral do programa relatou que a UFJF, representada por ela, havia estabelecido uma parceria com o CEALE/UFMG, por intermédio de dois cursos de

formação anteriores ao Pró-Letramento. Um deles intitulado *Instrumentos de Alfabetização*, desenvolvido em 2008, e o outro, no ano de 2009, *Alfabetização e Letramento*. Com o término do curso, em 2009, aceitou o convite para atuar no Pró-Letramento. Em um primeiro momento, o trabalho nessa formação não se deu pela instituição da UFJF como polo, sendo iniciado pela professora na cidade de Barbacena, que era um polo da UFMG. Mais tarde, no ano de 2010, como parte da ampliação da Rede Nacional de Formação Continuada, houve uma subdivisão dos polos pelo MEC. Foi então que a UFJF iniciou suas atividades na supervisão, coordenação e qualificação dos professores formadores das redes de ensino da Zona da Mata como um polo do Pró-Letramento. Até então, inclusive a formação dos tutores, que faziam a formação dos professores alfabetizadores de Juiz de Fora, ocorria em Barbacena.

Com a implementação do PNAIC, algumas universidades envolvidas com o Pró-Letramento foram convidadas. Na maioria dos estados brasileiros, houve uma instituição federal pública à frente da formação, com exceção de Minas Gerais, onde foram até 2016, cinco universidades, além da UFJF, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Universidade Estadual de Montes Claros.

Para a execução da ação do PNAIC pela UFJF, a equipe foi formada pela coordenadora geral, uma coordenadora adjunta, uma supervisora e doze formadoras que atuavam diretamente na formação com os OEs. Em 2013, integrou ao grupo uma formadora itinerante. Essa figura formativa foi uma inovação do polo de Juiz de Fora. Segundo a coordenadora geral, seu ingresso se deu pela expectativa de estabelecer uma parceria mais estreita com os municípios a que o polo atendia. Com a ampliação do programa, que passou a atender a área da Matemática, e com a saída de alguns formadores e entrada de outros em substituição, o número de formadores saltou para 33 (trinta e três) até 2016.

A seleção do grupo foi realizada, segundo a coordenadora geral, por meio de convite ou entrevista, a partir de um edital público, respeitando-se os pré-requisitos explicitados no artigo 8º, da Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012:

- I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores;
- II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos;
- III - ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura;
- IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação.

De acordo com a coordenadora geral, dentre as duas opções apresentadas no inciso II, definiu-se, na UFJF, a atuação como professor alfabetizador como o principal critério, salvo

em casos em que nenhum candidato com esse perfil fosse selecionado, assim como o de ser formado em Pedagogia prevaleceu sobre o de áreas afins ou ter licenciatura. Sobre a forma de ingresso a coordenadora esclareceu que:

convidamos ou selecionamos professores que já conhecíamos dos programas do CEALE, do Pró-Letramento ou de alguns contatos pelo conhecimento da atuação do profissional como alfabetizador. Para o formador na área de Português, em Juiz de Fora, foi fácil montar a equipe. Alguns, na verdade, nós convidamos. A universidade teve autonomia para isso [...]. No caso da Matemática foi ao contrário. Passamos aperto porque não tínhamos muitos pedagogos que dominassem a Matemática. A gente até tem pedagogo na Matemática, mas não em número suficiente para ocupar as vagas que tínhamos. Então tivemos que fazer uma seleção e foi aí que permitimos a entrada de licenciados em Matemática (coordenadora geral PNAIC, polo Juiz de Fora).

Como se pode ver, a coordenadora geral buscou manter um grupo de formadores já envolvidos com a formação na área de alfabetização, com formação sólida e experiência reconhecida. Segundo ela, inicialmente, foi fácil constituir o grupo, porque Juiz de Fora apresenta um quadro de professoras com formação e experiência na alfabetização que merece ser destacado. Contudo, ressaltou que no ano no qual a formação foi direcionada para aprofundar os conhecimentos de Língua Portuguesa, mas com foco na área de Matemática, a facilidade não foi a mesma. Poucas professoras eram referências no trabalho com a Matemática escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como se pode perceber no quadro abaixo, a formação, quase exclusiva dos formadores em Pedagogia nos anos iniciais do programa, foi perdendo lugar para formadores com formação específica em Matemática.

Quadro 6: Relação do número de formadores ao longo dos anos e sua formação (continua)

<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE FORMADORES</b>	<b>GRADUAÇÃO<sup>46</sup></b>
2012	12	10 formadoras com Graduação em Pedagogia <sup>47</sup> , uma com graduação em Letras e uma com graduação em Normal Superior
2013	13	11 formadoras com Graduação em Pedagogia, uma com graduação em Letras e uma com graduação em Normal Superior

<sup>46</sup> Levando em conta o item III do edital. Em momento adiante, a formação dos formadores será apresentada com maior detalhamento.

<sup>47</sup> Importante considerar que alguns formadores tinham mais de uma graduação. Nesse caso, focalizou-se nas que estabelecem maior proximidade com as exigências do programa.

2014	12	5 formadoras com graduação em Pedagogia, uma com graduação em Letras, uma com graduação em Ciências Sociais, uma com graduação em Normal Superior e 4 em Matemática
2015	12	7 formadoras com graduação em Pedagogia, uma com graduação em Letras, uma com graduação em Normal Superior e 3 em Matemática
2016	12	7 formadoras com graduação em Pedagogia, uma com graduação em letras, uma com graduação em Normal Superior e 3 em Matemática

Elaboração da autora.

Como se pode ver, ao longo dos anos, o PNAIC, no polo de JF, contou com 12 (doze) turmas, de acordo com o número de formadores. No ano de 2013, aparece uma formadora a mais, sendo a que atuou como formadora itinerante; portanto, não atrelou aumento no número de turmas. Com exceção do ano de 2012, em que cada formadora assumiu uma turma de trabalho, nos demais, o trabalho foi desenvolvido por duplas de formadores. Interessante destacar que, se o número de turmas e, portanto, o de formadores, apresentou-se estável, essa estabilidade não ocorreu quanto ao grupo de formadores que compôs a equipe. O total de 33 revela isso. De acordo com a coordenadora local, a rotatividade dos formadores relacionou-se tanto à necessidade de substituição posta pelo próprio programa, devido à necessidade de profissionais com conhecimentos voltados a áreas específicas, quanto a questões pessoais dos formadores que pediram desligamento, sendo essa situação a mais comum, se comparada à primeira. Exemplifica esse cenário, a constatação de que do universo das 12 formadoras que iniciaram a formação, apenas três continuaram compondo a equipe ao longo dos anos de 2012 a 2016, dessas três, apenas duas de forma ininterrupta.

Dados como esses, associados à tradição dessa universidade em programas de formação continuada de professores alfabetizadores e ao empenho de seguir a orientação de ter trazido o professor com o crivo da experiência para atuar na formação junto à universidade, fortaleceram, em mim, a percepção de que essa instituição era um campo fértil para a investigação do papel do formador no PNAIC. Portanto, esse foi o contexto de investigação da formação levada a efeito pela ação dos formadores.

### **3 PROPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PELO PNAIC A PARTIR DOS AGENTES FORMATIVOS DE UMA REALIDADE MINEIRA**

Este capítulo foi escrito com base na análise das entrevistas realizadas com os agentes formativos que atuaram no PNAIC, no polo constituído pela UFJF, em especial com os professores formadores que atuaram junto à universidade no decorrer dos anos de 2012 a 2016. Importante esclarecer que a focalização se deu a fim de ampliar a compreensão acerca desse agente do processo formativo e sua possibilidade de integrar diferentes saberes que dizem respeito tanto à universidade quanto à escola, no processo de formação docente. Desse modo, entendeu-se que ele poderia ser um importante ator no movimento dessa articulação.

Com base nesse entendimento, o presente capítulo foi organizado a partir de macrocategorias que, em algumas seções, se subdividem em subtópicos. Serão apresentados aspectos relacionados ao perfil do formador, ao seu contato inicial com a proposta formativa, ao trabalho que realizaram, às estratégias empreendidas em sua atuação, enfim, suas percepções sobre a proposta de formação continuada instituída pelo PNAIC em uma realidade mineira. Vale destacar que, devido ao fato de muitas das temáticas abordadas na discussão terem sido trazidas ao debate pelos formadores em categorias distintas, receberão um tratamento que, inicialmente, se aproxima de uma apresentação, para, posteriormente, receberem o devido tratamento. Em consequência disso, a seção 5 (cinco) terá um caráter mais explicativo, se comparada as demais.

#### **3.1 O perfil dos formadores do PNAIC no polo constituído pela UFJF**

Nesta seção, será apresentado o perfil do grupo de formadores atuantes no PNAIC no polo de Juiz de Fora, abordando a trajetória formativa, tempo de atuação no magistério, o cargo atual e a rede de ensino em que atuavam no momento das entrevistas. O quadro abaixo sintetiza as informações levantadas, as quais permitiram desenhar o perfil acadêmico e profissional dos formadores.

Quadro 7: Perfil dos formadores entrevistados (continua)

<b>Nome</b>	<b>Trajetória de formação</b>	<b>Tempo de atuação no magistério</b>	<b>Cargo atual</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Rede de ensino em que atua</b>
Clara	Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Alfabetização e Linguagem - Mestrado em Educação	27 anos	- Professora atuando direção escolar	40 horas	Municipal - Juiz de Fora
Maria	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Alfabetização e Linguagem - Mestrado em Educação - Doutoranda em Educação	17 anos	- Professora atuando com turmas de alfabetização	40 horas	Federal - Colégio de Aplicação João XXIII
Regina	- Magistério - Graduação em Normal Superior - Especialização em Psicopedagogia	19 anos	- Professora atuando como técnica na SE	40 horas	Municipal - Matias Barbosa
Selma	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Alfabetização e Linguagem - Mestrado em Educação	22 anos	Professora atuando como técnica na SE	40 horas	Municipal - Juiz de Fora
Rosa	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Alfabetização e Linguagem - Mestrado em Ciências Sociais	20 anos	- Professora atuando como técnica na SE	40 horas	Municipal - Juiz de Fora
Fernanda	- Magistério - Graduação em Letras - Especialização em Ensino de Língua Portuguesa - Especialização em Atendimento Educacional Especializado	15 anos	- Professora atuando em um Centro de Atendimento Educacional Especializado	20 horas	Municipal - Juiz de Fora

(Continuação do quadro 7)

Paulo	- Magistério - Graduação em Matemática - Especialização em Educação para Ciências - Mestrado em Educação	25 anos	- Professor atuando nos anos finais do Ensino Fundamental  - Vice-diretor escolar	45 horas	- Municipal - Juiz de Fora  - Estadual - Minas Gerais
Joana	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Educação Infantil - Mestrado em Educação - Doutorado em Educação	31 anos	- Professora atuando com turmas de alfabetização	40 horas	- Federal - Colégio de Aplicação João XXIII
Patrícia	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Alfabetização e Linguagem - Mestrado em Educação - Doutoranda em Educação	20 anos	- Professora atuando com turmas de alfabetização	40 horas	- Federal - Colégio de Aplicação João XXIII
Bruna	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Graduação em Fonoaudiologia - Especialização em Alfabetização e Linguagem - Mestrado em Educação	28 anos	- Professora atuando na Docência do Ensino Superior  - Professora atuando no Laboratório de Aprendizagem	40 horas	- Privada  - Municipal - Juiz de Fora
Carolina	- Científico - Graduação em Educação Artística - Graduação em Piano - Graduação em Pedagogia - Especialização em Alfabetização e Linguagem - Mestranda	31 anos	- Professora aposentada  - Professora de Artes	40 horas	- Privada  - Municipal - Juiz de Fora

(Continuação do quadro 7)

Denise	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Científico</li> <li>- Magistério</li> <li>- Graduação em Pedagogia</li> <li>- Graduação em Direito</li> <li>- Especialização em Psicopedagogia</li> <li>- Especialização em Psicomotricidade</li> <li>- Especialização em Educação de Jovens e Adultos</li> <li>- Especialização em formação docente para a Educação de Jovens e Adultos</li> <li>- Mestrado em Educação</li> <li>- Doutoranda em Educação</li> </ul>	16 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora atuando em turmas de Educação Infantil</li> </ul>	20 horas	- Municipal – Juiz de Fora
Marcela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magistério</li> <li>- Graduação em Direito</li> <li>- Graduação em Pedagogia</li> <li>- Especialização em Direito Educacional</li> <li>- Mestrado em Educação</li> <li>- Doutorado em Educação</li> </ul>	12 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora atuando na Docência do Ensino Superior</li> </ul>	40 horas	- Federal - Universidade Federal de Lavras
Ana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magistério</li> <li>- Graduação em Pedagogia</li> <li>- Mestrado em Educação</li> </ul>	25 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora atuando em um Centro de Atendimento Educacional Especializado</li> <li>- Coordenadora Pedagógica</li> </ul>	40 horas	- Municipal - Juiz de Fora
Aline	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magistério</li> <li>- Graduação em Pedagogia</li> <li>- Especialização em Alfabetização das Crianças das Classes Populares</li> <li>- Especialização em Alfabetização e Linguagem</li> <li>- Mestrado em Educação</li> <li>- Doutoranda em Educação</li> </ul>	25 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenadora Pedagógica</li> </ul>	40 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Municipal - Levy Gasparian</li> <li>- Estadual - Rio de Janeiro</li> </ul>

Caio	- Graduação em Matemática - Especialização em Educação Matemática - Mestrado em Educação	15 anos	- Professor dos anos finais do Ensino Fundamental	40 horas	- Privada - Municipal - Juiz de Fora
Bárbara	- Graduação em Psicologia - Graduação em Pedagogia - Mestrado em Psicologia	16 anos	- Coordenadora Pedagógica	20 horas	- Municipal - Juiz de Fora
Milena	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia - Mestrado em Educação - Doutorado em Educação	31 anos	- Professora atuando nos iniciais do Ensino Fundamental	40 horas	- Federal - Colégio de Aplicação João XXIII
Adriana	- Magistério - Graduação em Letras - Mestrado em Linguística - Doutorado em Educação	20 anos	- Professora atuando na Docência do Ensino Superior	40 horas	- Federal - UFJF
Lia	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Geometria - Mestrado em Tecnologias em Educação	29 anos	- Professora Aposentada	-----	- Federal - Colégio de Aplicação João XXIII
Monique	- Magistério Científico - Graduação em Pedagogia - Especialização em Gerência de Recursos Humanos - Especialização em Coordenação Pedagógica - Mestrado em Educação	25 anos	- Professora atuando como técnica na SE	40 horas	- Municipal - Juiz de Fora

(Continuação do quadro 7)

Alessandra	- Contabilidade - Graduação em Ciências Matemáticas - Graduação em Pedagogia - Graduação em Psicologia - Especialização em Educação Infantil - Especialização em Coordenação Pedagógica - Mestrado na área de Tecnologias da Educação	33 anos	- Coordenadora Pedagógica	20 horas	- Municipal - Juiz de Fora
Mário	- Graduação em Matemática - Especialização no Ensino de Matemática	21 anos	- Professor do Ensino Médio - Diretor Escolar	50 horas	- Privada - Estadual – Rio de Janeiro
Janete	- Magistério - Graduação em Ciências Sociais - Especialização no ensino de Língua Portuguesa - Especialização em Gestão Pública	20 anos	- Professora atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental	40 horas	- Municipal - Juiz de Fora
Júlia	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia	26 anos	- Professora atuando nos anos finais do Ensino Fundamental - Coordenadora Pedagógica	40 horas	Municipal - Juiz de Fora
Teresa	- Magistério - Graduação em Pedagogia - Especialização em Supervisão escolar - Mestrado em Educação	28 anos	- Coordenadora Pedagógica	25 horas	- Estadual - Minas Gerais
Alice	- Científico - Graduação em Pedagogia - Especialização em Metodologia do Ensino Superior - Mestrado em Educação	25 anos	- Professora atuando com turmas de alfabetização	40 horas	- Federal - Colégio de Aplicação João XXIII

(Continuação do quadro 7)

Vanessa	- Magistério - Licenciatura em Matemática - Especialização em Educação Especial - Especialização no Ensino de Matemática - Especialização em Deficiência Intelectual - Mestrado em Educação - Doutoranda em Educação	20 anos	- Professora atuando em um Centro de Atendimento Educacional Especializado	20 horas	- Municipal - Juiz de Fora
Fabiana	- Técnica em enfermagem - Graduação em Letras - Especialização em linguística - Mestrado em Educação	24 anos	- Professora atuando como técnica na SE	40 horas	- Municipal - Juiz de Fora
Luiza	- Graduação em Pedagogia - Especialização em Supervisão escolar - Mestrado em Educação	5 anos	- Professora atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental	40 horas	- Municipal - Juiz de Fora  - Estadual - Minas Gerais

Fonte: elaboração da autora com base nos dados das entrevistas realizadas com os formadores.

A construção do quadro permitiu desenhar o perfil acadêmico e profissional dos formadores que atuaram no PNAIC no polo de Juiz de Fora. Como se pode perceber, pertencem em maioria, ao sexo feminino. Do total do grupo entrevistado, 22 (vinte e dois) formadores fizeram magistério; a maior parte, em um total de 21 (vinte e um), tem graduação em Pedagogia; 6 (seis) tem mais de uma graduação; 28 (vinte e oito) tem ao menos uma especialização em áreas afins com a educação escolar, sendo que 9 (nove) desses realizaram estudos voltados, especificamente, à área da alfabetização. Um total de 24 (vinte e quatro) formadores eram mestres ou mestrandos e 9 (nove) eram doutores ou doutorandos em Educação ou áreas afins.

Em relação ao trabalho no magistério, percebeu-se que todos atuavam na rede pública de ensino, sendo que 4 (quatro) deles atuavam de forma concomitante na rede privada. Observou-se, ainda, que a maioria tinha, no momento da entrevista, mais de um vínculo de trabalho.

Outro dado a ser considerado sobre o trabalho no magistério diz respeito ao tempo em que ingressaram na carreira. Sobre isso percebeu-se uma significativa variação, embora a

maioria tenha mais de 20 (vinte) anos de efetivo exercício. O quadro abaixo ilustra essa constatação.

Quadro 8: Tempo de atuação no magistério

Tempo de atuação	Total de formadores
Menos de 10 anos	1
De 10 a 20 anos	8
De 21 a 30 anos	16
Mais de 31 anos	5

Fonte: elaboração da autora com base nos dados das entrevistas realizadas com os formadores.

Considerando que os saberes dos professores comportam uma dimensão temporal que implica um maior domínio do trabalho e as exigências da profissão, quanto maior for o tempo de atuação no magistério (TARDIF, 2002), é possível inferir que o tempo de atuação da maioria do grupo em questão pode representar amadurecimento profissional e, por conseguinte, maiores condições de enfrentamento dos desafios da carreira. Destaca-se, nesse contexto, o grupo de formadoras, em um número de 12 (doze), que atuaram na implementação do PNAIC, no polo de Juiz de Fora, já que a maioria tinha mais de 20 anos de atuação no magistério, dentre os quais uma parte significativa com 10 a 20 anos de efetivo trabalho como professora regente de turmas destinadas ao processo de alfabetização inicial. A mudança em relação a esse dado se observa no quadro de formadoras de LP que substituíram as que iniciaram a proposta formativa e na composição do quadro de formadores de Matemática (MT). Nesse caso, havia um grande número de professores com uma vasta experiência no magistério, entretanto, dentre eles, um número significativo não apresentava experiência específica na atuação como professor alfabetizador. O quadro a seguir sintetiza esses dados.

Quadro 9: Ano de ingresso no PNAIC e área de atuação dos formadores (continua)

Nome	Ano de ingresso	Área de atuação	Tempo de atuação como docente em turmas de alfabetização em anos	Tempo em que atuou de forma indireta com as turmas de alfabetização em anos <sup>48</sup>
Clara	2012	LP	20	27
Maria	2012	LP	10	-
Regina	2012	LP	10	-
Selma	2012	LP	17	22
Rosa	2014	LP	15	-

<sup>48</sup> Corresponde a uma forma de trabalho em que a atuação não se deu como professor regente de turma de alfabetização, mas de uma atuação nessas turmas como apoio em cargos de coordenação, por exemplo, ou com outras áreas disciplinares com crianças dessas turmas.

Fernanda	2014	LP	12	-
Paulo	2014	MT	2	-
Joana	2012	LP	20	-
Patrícia	2012	LP	9	-
Bruna	2012	LP	12	-
Carolina	2012	LP	-	20
Denise	2012	LP	3	-
Marcela	2012	LP	2	10
Ana	2014	MT	3	25
Aline	2014	MT	10	15
Caio	2014	MT	-	-
Bárbara	2016	MT	16	16
Mílina	2012	LP	28	-
Adriana	2012	LP	2	-
Lia	2014	MT	5	-
Monique	2014	MT	-	-
Alessandra	2014	MT	-	33
Mário	2014	MT	-	4
Janete	2014	LP	20	-
Júlia	2014	MT	4	20
Teresa	2014	LP	3	28
Alice	2014	MT	-	20
Vanessa	2014	MT	-	-
Fabiana	2014	LP	-	8
Luiza	2016	LP	3	-

Fonte: elaboração da autora com base nos dados das entrevistas realizadas com os formadores.

As entrevistas revelaram, ainda, que, infelizmente, o grupo com maior experiência profissional e com uma importante vivência na alfabetização encontrava-se afastado da regência de turmas de alfabetização ou de outras turmas nos anos iniciais de escolarização. Ao que parece, o tempo no magistério, associado à formação, garantiu uma variedade de opções profissionais que possibilitou o reconhecimento desses professores, levando-os a ampliar suas oportunidades de trabalho no campo educacional e, em decorrência disso, afastarem-se da regência de sala de aula nos anos iniciais. Os dados indicaram que essa foi a opção de boa parte do grupo de formadores entrevistados já que do total de formadores entrevistados, apenas 10 (dez) atuavam na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal realidade tornou-se visível, observando-se os dados referentes ao tempo de vivência no trabalho escolar e o cargo atual que ocupam (quadros 8 e 9). O entrecruzamento desses dados desvelou que muitos dos formadores, no período em que as entrevistas foram realizadas, encontravam-se exercendo cargos técnicos na Secretaria de Educação do município em que tinham vínculos profissionais, na direção de escolas, ingressaram na docência do ensino superior ou atuavam na função de professores, porém, afastados da regência de turmas. Nesse caso, muitos deles atuavam em Laboratórios de Aprendizagem ou nos Centros de Atendimento Educacional

Especializado<sup>49</sup> (CAEE) ou como professores atuando no Atendimento Educacional Especializado<sup>50</sup> (AEE). Desse modo, percebe-se que, embora indiscutível a relevância dos setores educacionais em que atuavam no momento das entrevistas, a contribuição desse grupo se dava de forma indireta no processo de alfabetização.

Os fatores qualificação e experiência profissional parecem ter fortalecido a abertura de novas frentes de trabalho para esses profissionais. Sobre essa discussão, importante destacar as considerações de Patto (2015) sobre o afastamento da regência. Para a pesquisadora, a saída da regência pode ser entendida como a oportunidade de “fuga<sup>51</sup>” e busca por melhores condições de trabalho em uma profissão cujos salários são pouco atrativos. A busca por outra ocupação no magistério, assim que se tenha uma oportunidade, foi uma situação também evidenciada por Vaillant (2006), Altet et al. (2003) e Imbernón (2012). Em relação a isso, André (2015) mencionou que a saída da sala de aula traz como consequência perversa o abandono do ensino por parte dos mais experientes e, muitas vezes, dos melhores professores.

Especificamente no grupo do polo constituído pela UFJF, no qual 19 (dezenove) formadores tinham vínculo com o sistema de ensino municipal de Juiz de Fora, essa situação tomou proporções significativas. Importante destacar que embora nessa rede de ensino não se aplica a Lei nº. 11. 738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, os professores efetivos do magistério tem um plano de carreira bastante adequado em relação a valorização da formação. Contudo, para além das questões salariais, a realidade dos formadores entrevistados pode ser uma ilustração do que grande parte dos professores da Educação Básica vivenciam: desvalorização social do esforço dessa categoria de se capacitar e do empenho em dar boas aulas em realidades que denotam problemas relacionados ao excessivo número de alunos em sala de aula e à precária infraestrutura das escolas em que atuam, por exemplo. Além disso,

---

<sup>49</sup> Refere-se a uma instituição pública municipal vinculada à Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora que garante o atendimento especializado a crianças e jovens da rede municipal de Juiz de Fora que enfrentam barreiras na aprendizagem.

<sup>50</sup> Assim, atuam no serviço da educação especial identificando, elaborando, e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

<sup>51</sup> Na pesquisa que deu origem ao livro publicado há mais duas décadas intitulado *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, a autora percebeu pelos depoimentos dos entrevistados que é uma tendência presente entre os professores do ensino público evitar, sempre que possível, o trabalho docente. Desse modo, a fuga da sala de aula dá-se principalmente através de três caminhos: o das faltas e licenças, o das remoções para outras escolas, sempre em busca de melhores condições de trabalho e o dos comissionados, promoções ou concursos de acesso a cargos técnicos e administrativos nas escolas ou em órgãos da Secretaria (Patto, 2015, p. 212)

enfrentam difíceis situações no que diz respeito à vivência de um tempo de lazer escasso; ao recorrente medo gerado pela acentuada violência com a qual se deparam nas comunidades em que trabalham, como reflexo do tráfico, formação de milícias, rixas entre gangues ou, até mesmo, pela forma como as famílias se impõem na escola e a intensa e progressiva deterioração da imagem profissional por processos de desqualificação de seu ofício, desqualificando o terreno da docência. Tudo isso leva o professor a crer que ter outra opção de atuação, que seja menos desgastante do que a regência em sala de aula, pode ser uma boa escolha. Frente a isso, os depoimentos dos formadores revelaram que quer seja por questões salariais ou por melhorias nas condições de trabalho, parte dos formadores optou por esse caminho. Entre os formadores entrevistados, pode-se afirmar que essa realidade só não tomou proporção maior das 10 (dez) que ainda permaneciam atuando nos anos iniciais, 6 (seis) formadoras eram professoras do colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Colégio João XXIII, local em que as condições de trabalho e a valorização tanto salarial quanto de formação são bastante diferentes das dos professores da rede pública municipal e estadual de ensino de Minas Gerais. Formadores, como Bruna<sup>52</sup>, que é professora há 28 (vinte e oito) anos na rede municipal de ensino de Juiz de Fora e tem uma vasta experiência como formadora, ilustra isso:

Qual incentivo que nós, professoras, com uma larga experiência em alfabetização, com formação, temos para permanecermos em sala de aula? Porque o fator idade começa a interferir no pique. Aí o que acontece? Eu tenho 47 (quarenta e sete) anos, eu tenho informação, eu tenho conhecimento e eu tenho experiência de longa data na alfabetização. E onde eu estou hoje? Por que eu não estou na sala de aula? Porque eu tenho 47 anos e já não tenho o mesmo fôlego para pegar 30, 35 meninos. Eu não vou mentir. Eu não pulo corda como eu pulava, eu não tenho a mesma paciência que eu tinha. Eu não tenho os hormônios que eu tinha aos 20 (vinte) anos de idade. Meus hormônios mudaram, estão envelhecendo. Mas vamos falar a verdade, qual incentivo que eu tenho? Porque também somos provocadas por incentivo. Tem que ter um incentivo. Se eu posso não estar em um ambiente que me provoque estresse e tensão com quase 50 (cinquenta anos), eu vou fazer isso. Eu vou procurar um ambiente onde eu consiga fazer o que eu gosto, que é ensinar o menino a ler e a escrever em um ambiente mais tranquilo. Atuo em média, no Laboratório de Aprendizagem, com 12 (doze) crianças por vez. Não é bom? Então eu vou fazer isso. Mas a questão é: qual a política que a Prefeitura tem para dizer: Bruna eu não quero que você saia da sala? Embora você tenha esse direito, eu vou criar uma condição para que você tenha a opção de permanecer nela. Um incentivo para que você faça essa escolha. Eu vou te provocar de uma maneira que você não vai querer sair. Só que, como não tem essa política, as professoras com experiência e formação não estão na sala de aula. (Bruna – formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

---

<sup>52</sup> No decorrer do trabalho, pode ser que se recorra mais aos dados da entrevista com Bruna, por esta ser uma profissional com significativa experiência nos anos iniciais na vivência de formadora. Esses critérios, associados ao conteúdo de sua entrevista, que, diferente da média de uma hora das demais, somou mais de três horas de diálogo, fez com que ela seja considerada uma “boa informante” (FLICK, 2009) sobre o tema do estudo.

Joana, professora há 31 (trinta e um) anos, no Colégio de aplicação João XXIII, reforça a discussão.

Eu acho que se eu tivesse em outra rede pública, na rede municipal, vou te dizer que talvez eu não estaria na sala de aula. Porque tem uma questão de desgaste físico, uma questão natural da idade, do cansaço e, junto com isso, do pouco investimento no professor. Eu estou em lugar que me dá todas as condições de fazer um bom trabalho. Então é óbvio que o lugar onde estou é muito responsável também, as condições que eu tenho de trabalho... Dá uma olhada (referindo-se à brinquedoteca, local onde a entrevista foi realizada<sup>53</sup>). É um sonho. Você pode viajar e construir, que a escola te dá estrutura. A gente tem condições de trabalho que deveriam e poderiam ter em outras redes públicas. E é isso, tenho condição para trabalhar. Tenho bolsista, tenho 20 (vinte) alunos em sala, tenho trabalho coletivo. Tem uma estrutura de gestão e de coordenação que ajuda. O salário não é o que eu queria, mas também não posso dizer que é um salário que qualquer outro professor ganha. Colegas meus, que têm um trabalho tão bom quanto, ou melhor, que estão aí trabalhando em três, quatro lugares. Afinal aqui eu tenho 40 horas e dedicação exclusiva e sou paga por isso. Sinto que tenho que dar retorno a isso tudo. Com certeza, tenho esse compromisso. (Joana - formadora de LP e de MT<sup>54</sup> no polo de Juiz de Fora).

Joana e Bruna confirmam o que comumente é defendido nos meios acadêmicos e pelas entidades representativas do magistério sobre a necessidade de consolidação de uma política de valorização do magistério que atrele à política de formação, às condições de trabalho e de remuneração. André (2015) trata dessa discussão como uma questão central no seio das políticas de valorização do trabalho docente no Brasil. Para ela, faz-se urgente a adoção de políticas as quais possam articular condições para que os docentes queiram permanecer no exercício da função na escola e na profissão.

Caso o governo insista em não dar atenção a isso, o investimento no professor poderá ser sempre uma oportunidade de trampolim. Assim, aqueles com formação, envolvidos efetivamente com a educação e que têm experiência acumulada e, por conseguinte, têm aumentadas as chances de realizarem intervenções pedagógicas as quais incorram em aprendizagem, ou ainda com condições de orientar o trabalho de seus pares, estarão contribuindo de outras formas com a educação brasileira, porém não diretamente na intervenção em uma sala de aula, deixando essa tarefa, muitas vezes, para professores inexperientes que ainda estão em processo de consolidação de conhecimentos imprescindíveis para o processo de alfabetização. Como consequência, diminuem-se as chances de enfrentamento do fenômeno do fracasso escolar que, muitas vezes, é decorrente de uma alfabetização inicial insatisfatória. Isso confirma a existência de um círculo negativo que afasta os docentes mais experientes e bem

---

<sup>53</sup> Nota da pesquisadora.

<sup>54</sup> A referida formadora atuou tanto na área de LP quanto de MT. Fez isso em anos diferentes, ou seja, em uma formação compôs o grupo de formadores de LP e, depois, o grupo de MT.

formados da realidade na qual mais são necessários (VAILLANT, 2006). Dessa forma, além do fato de diminuir as chances de mudanças na cultura escolar, traduz-se em desperdício de dinheiro público, já que, com a saída desses professores das salas de aula, outro profissional precisa ser qualificado para realizar a função. Por tudo, pode-se afirmar que, em geral, as condições da docência na Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem com que o trabalho do formador se realize com professores em processo inicial de construção dos conhecimentos elementares para a alfabetização.

Nesse sentido, cabe nessa discussão destacar a necessidade de ações políticas que possam atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais. Especificamente sobre a forma de ingresso no magistério, os dados coletados nas entrevistas ratificam o que outras pesquisas já apontaram sobre a baixa atratividade da profissão docente no cenário brasileiro (CRUZ, 2017; GATTI, et al., 2009; ANDRÉ, 2015). O quadro a seguir tem o intuito de dar visibilidade a essa constatação.

Quadro 10: Motivo para o ingresso no magistério

<b>Motivos para o ingresso no magistério</b>	<b>Recorrência das respostas</b>
Opção	11
Falta de opção de estudo, pelo local onde morava	5
Necessidade de entrar para o mercado de trabalho	8
Influência familiar	2
Influência de um(a) profissional do magistério	4

Fonte: elaboração da autora com base nos dados das entrevistas realizadas com os formadores.

À primeira vista, se pode observar que a maior parte dos formadores decidiu ser professor por opção. No entanto, é interessante destacar que dos 11 formadores que mencionaram terem ingressado por escolha no magistério, 5 (cinco) deles comentaram, ao longo da entrevista, outro motivo, como, a falta de oportunidade de estudo ou a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Com efeito, não é possível afirmar que o número de pessoas, as quais mencionaram que a entrada no magistério tenha sido uma preferência, seja uma resposta a qual reflita essa decisão livre de pressões, como as referentes à classe social. É preciso deixar claro que nesse total de 11, as quais responderam que o magistério foi uma escolha, em alguns casos, outras questões, diferentes da simples opção, foram aparecendo ao longo da conversa.

A análise dos dados aponta que a escolha pelo magistério foi, sobretudo, motivada pela condição financeira da família, a qual não tem possibilidades de investir no deslocamento dos estudantes para outras cidades com amplas oportunidades para dar continuidade aos estudos ou pela necessidade dos estudantes se tornarem mais um membro da família com renda para contribuir com as despesas. Essa observação converge com os dados de outra pesquisa realizada em Juiz de Fora, sob a coordenação de Calderano (2013), intitulada *A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: a formação continuada em meio aos desdobramentos de processos investigativos*. Nesse estudo, evidenciou-se, também, que os professores, os quais escolheram ingressar para a carreira do magistério, tomaram essa decisão devido à dificuldade financeira da família de origem (CALDERANO, 2013, p. 36).

Em nível nacional, essa mesma constatação foi feita a partir dos estudos de Barreto (2012) e de Gatti, Barreto (2009). Os dados desses trabalhos indicam que os estudantes que buscam o magistério representam, em maioria, a 1ª geração com acesso aos níveis superiores de instrução nas suas respectivas famílias. De acordo com Gatti e Barreto (2009), trata-se de estudantes com rendas baixas e com acesso limitado ao consumo de bens culturais e educacionais. A semelhança dos dados sinaliza uma tensão entre o desejado e o possível na escolha profissional. Para Nóvoa (2017), essa realidade, em que se decide por uma profissão devido à falta de alternativas, denota, já no começo, a primeira fragilidade da profissão docente. Essa constatação indica, entre outros aspectos, a necessidade do curso de formação inicial reestruturar seus currículos.

Não se trata de rebaixar o ensino, mas de se considerar que, provavelmente, diante do perfil sociocultural dos alunos, os quais escolhem a profissão docente, o processo formativo precisará fortalecer a vivência cultural e científica dos aspirantes à docência. É preciso viabilizar para os futuros professores, “[...] um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Por tudo isso, cabe ressaltar que os dados, destacados no quadro 10, permitem reforçar o que estudos diversos já afirmam sobre a importância de tornar o magistério uma carreira mais atrativa, podendo incidir na opção desse profissional permanecer em sala de aula e, em decorrência disso, acarretar melhorias no ensino (CRUZ, 2017; GATTI, et al., 2009; ANDRÉ, 2015; 2016).

Com base nos depoimentos, foi possível perceber que, entre os formadores os quais chegaram ao magistério sem que a função docente fosse, de fato, uma opção profissional, a

vivência na escola, quer na realização do estágio, quer em outro programa de inserção do estudante no campo de atuação, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>55</sup>, foi mencionado como um momento fundamental para a formação e para a decisão de permanecer ou não no magistério.

Quando cheguei na escola, ia vendo a situação de pouca aprendizagem de alguns alunos e a professora sentada em uma mesa. Aí eu pensava: “assim não quero ser professora.” Mas eu fui me envolvendo, fui me preocupando com a situação, as coisas foram acontecendo, eu fui me encantando (Alice – formadora de MT no polo de Juiz de Fora).

Comunga dessa percepção da importância de ter ingressado no campo de atuação, ainda no momento de formação inicial, a formadora Patrícia.

Minha preocupação era muito grande com minha formação. Quando eu estava fazendo Pedagogia, eu tinha uma preocupação muito grande em como ia ser na hora que eu saísse para assumir uma sala de aula. Já conhecia um pouco dos desafios porque minha mãe é professora, minhas tias são. Foi quando fui para o João XXIII. Na época fui como monitora. Fui para lá e fiquei três anos dos quatro de faculdade, então eu tive essa formação da prática e nas salas de alfabetização. No meu curso, eu não tinha, mas consegui assim dar uma articulada na teoria e na prática. E aí o João XXIII foi uma escola nesse sentido, eu cresci muito lá, sabe? (Patrícia – formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

Esse aspecto denota a importância da inserção do futuro professor na escola como uma atividade capaz de não só influenciar decisões como também promover, na escola, a qualificação para a docência. Pimenta; Lima (2011) abordam que o estágio deve propiciar uma prática em que se tenha espaço para a partilha de vivências e o fortalecimento de uma ação colaborativa e reflexiva. Consoante essa presunção e ampliando esse entendimento de atividades para além do estágio, abarcando outros programas de ingresso do estudante na escola, como o PIBID, refuta-se o modelo recorrente de vinculação a uma prática reducionista que a remete à instrumentalização teórica. Muito mais que isso: trata-se de uma ação capaz de favorecer a compreensão dos futuros professores do quão complexa é a realidade escolar em

---

<sup>55</sup> Instituído pela Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), coordenada pela CAPES, o PIBID, embora marcado por muitos desafios, como a imprevisibilidade de sua duração e suspensões temporárias (BRASIL, 2016c), representou uma iniciativa capaz de levar universitários a vivenciarem experiências em projetos desenvolvidos em escolas públicas, com o acompanhamento de professores universitários e das instituições participantes.

que atuará. Além disso, pode incidir em um maior cuidado do professor regente quanto ao preparo de suas aulas, quanto ao desenvolvimento de atividades sistematizadas, representando uma possibilidade a mais para esse profissional refletir sobre sua ação. Ademais, pode ampliar o conhecimento da universidade, abrindo novas possibilidades para atuar na formação. Nas palavras de André (2016), programas como o PIBID podem fazer com que “[...] a universidade ganhe muito, porque ela se aproxima da escola e pode trabalhar melhor a articulação da teoria com a prática. Ganha muito o ensino, ganham os professores e os alunos desses professores” (p. 29). Frente ao exposto, da forma como se apresenta no meio acadêmico, é possível afirmar que atividades de inserção no ambiente escolar podem beneficiar o aperfeiçoamento da educação brasileira. Isso porque tais atividades podem representar importante ação de diálogo da universidade com as redes de ensino, para que, em conjunto, tenham condições concretas de firmar a dimensão partilhada de formação, na busca pela realização da integração teoria e prática. Com base nesse entendimento, faz-se necessária a implementação de uma política pública capaz de favorecer o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior e de todos os estudantes, como já reivindicado por pesquisadores, como Freitas (2014).

Nessa perspectiva, na formação continuada, defende-se, em comunhão com Santos; Carvalho (2017), que, mesmo depois de formados, todos os professores vivenciem, por um tempo, um processo de monitorização técnica e pedagógica como forma de dar continuidade ao trabalho realizado durante a ação formativa. Em linhas gerais, essa defesa apresentou-se como uma importante estratégia para desencadear a articulação dos processos de formação e das práticas educativas dos professores que deles participam. Sobre essa discussão, Nóvoa (2017) contribuiu ao expor que se faz importante firmar um elo entre os profissionais em atuação e os futuros professores em um clima de corresponsabilidade. Assim, destacou-se a relevância do que ele nomeou de indução profissional<sup>56</sup>. Há em comum entre esses pesquisadores a ideia de que a transição entre a formação e a profissão deve ser assistida pelos pares mais experientes. Nesse entrelaçamento, é possível construir, por meio da observação e da análise compartilhada sobre as práticas de ensino, uma formação inicial sólida, pautada na complexidade, na imprevisibilidade, cujos docentes são chamados a responder, e referenciada por dimensões epistemológicas, pragmáticas e relacionais. Para os pares mais experientes, esse processo pode

---

<sup>56</sup> Nóvoa (2017) utiliza o termo indução profissional para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. Esclarece que as nomeações para essa fase são muito distintas entre os países. Para alguns, são nomeadas por residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, dentre outros.

respaldar uma formação continuada capaz de favorecer o desenvolvimento profissional. Desse modo, pode reverberar maior segurança dos futuros professores sobre o seu ofício, valorização dos saberes dos professores da Educação Básica que estarão atuando como formadores nas escolas, juntamente com os professores da universidade, e, ainda, o fortalecimento da universidade como local insubstituível para a formação.

Tal como os médicos, que não poderão formar-se devidamente sem um contacto com a realidade social dos seus pacientes, também os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Para exemplificar esse pressuposto, o pesquisador mencionou que na Faculdade de Medicina de Harvard,

há um gesto simbólico que diz muito sobre a filosofia e a organização do curso médico. Nos primeiros dias de aulas, quando chegam à universidade, os jovens estudantes de medicina são convidados a participar numa sessão durante a qual os médicos do hospital, também professores da Faculdade de Medicina, lhes vestem um jaleco branco. Os estudantes passam a vestir a pele da profissão, ao mesmo tempo que os seus futuros colegas de lhes dizem: “a vossa formação também é nossa responsabilidade” (NÓVOA, 2017, p. 1124).

A construção dessa parceria não pode continuar sendo negligenciada, sob pena de dar continuidade ao processo traumático para muitos professores de, na maioria das vezes, serem lançados para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio. Corroborando Nóvoa (2017), isso é inaceitável.

Tanto as instituições universitárias como os responsáveis políticos têm de conceder uma atenção redobrada à indução profissional. O que me interessa, aqui, é sublinhar a necessidade de se criar boas condições nas escolas e um compromisso dos professores mais prestigiados com a integração dos mais jovens. É esta a chave para a mudança da formação de professores (p. 1125).

Essa questão trouxe, mais uma vez, para o debate, os apontamentos sobre a necessidade da administração central de um município ou de um estado criar uma política de incentivo para os professores, com conhecimento e experiência acumulados, permanecerem na escola. Isso porque não adianta, por exemplo, implementar a melhor proposta de acompanhamento aos recém-formados, se a escola não tiver pares mais experientes para os acolherem. A fala de Bruna ilustra essa situação.

Eu chego na escola e quero aprender mais sobre alfabetização, que é um conhecimento da docência muito específico. Quem me ajuda? Eu, por exemplo, sou uma professora que atua em uma escola que não tem coordenadora pedagógica. Estou sozinha. Mesmo se tivesse coordenadora não quer dizer que ela teria conhecimentos para me

ajudar. Fico sozinha. A contratada que chega na escola está sozinha. A gente não tem mediação. Quem ajuda a responder as perguntas das professoras? [...] Alguém tem que acompanhá-las. É preciso que o professor tenha alguém para se inspirar (Bruna – formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

O excerto da formadora Bruna permitiu se ter uma noção clara sobre a lógica de se criar políticas articuladas. Isso porque não adianta propor o “melhor” programa de acompanhamento de transição para o recém-formado, se não se criar uma política de incentivo para que professores com vasta experiência permaneçam nas escolas para lhes assistirem. A situação se agrava ao considerarmos que, muitas vezes, esse professor mais experiente não tem incentivo para permanecer nem mesmo na rede em que atuava. Nesse sentido, precisa-se de uma política de valorização para que ele permaneça não somente na escola, como também na rede de ensino de origem e atuando em turmas de alfabetização. Evidenciar esse profissional pode ser uma direção inicial a ser tomada na construção dessa política. Entende-se que o bom professor precisa sentir que sua qualificação, tanto em nível de formação quanto em nível de atuação, faz diferença. A reflexão de Bruna contribui com a discussão ao afirmar que

A gente tem há anos um Centro de Formação. A gente tem uma Secretaria de Educação com pessoas lá dentro que atuam no circuito de formação de forma expressiva. E quem a gente tem para se inspirar na alfabetização? Se eu for na Secretaria hoje, com quem eu converso que irá me inspirar? Eu tenho parado para pensar nessa perspectiva e ela é seríssima. Em uma Rede do tamanho da de Juiz de Fora, eu queria uma lista fornecida pela Secretaria de pelo menos 10 (dez) professores alfabetizadores que sejam referência. Não tem. Isso é uma loucura (Bruna – formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

Frente ao exposto, pode-se indagar: esses professores tomaram a rota de “fuga” (PATTO, 2015) dessa Rede de ensino municipal ou estão na Rede, porém de forma pouco valorizada e, portanto, “apagados”? Na entrevista, a coordenadora geral mencionou que tinha conhecimento do trabalho dessas profissionais por conhecê-las na UFJF, já que estavam de forma ativa no circuito de formação. No entanto, será que essas professoras são referência para o próprio município? O fato de 4 (quatro) professoras, que hoje estão na rede federal de ensino, quer seja no Colégio de Aplicação, quer seja em universidades federais, terem anteriormente sido professoras efetivas da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora pode ajudar a responder parte dessa questão. Considerando ainda que, na entrevista com a coordenadora geral do programa, foi mencionado por ela que compor o quadro inicial de formadoras com experiência na alfabetização foi algo relativamente fácil, nos dá pistas para responder a outra parte da questão.

Outro fator que também se destacou na discussão sobre a influência pela escolha da docência foi a orientação familiar ou de um profissional da área da educação que marcou a trajetória estudantil dos/das formadores/as. Essa indicação foi feita de forma direta ou mencionada indiretamente no decorrer da entrevista. Interessante destacar o depoimento de Bruna. Por meio dele foi possível perceber a afirmação da formadora que frente à indecisão pela escolha profissional, lembrou-se de profissionais que marcaram sua vida estudantil.

Eu fiz magistério por causa de uma coordenadora que tive. Eu sempre conto essa história com muita alegria, com muito orgulho. Até quero rever essa pessoa. Eu tive uma coordenadora no colégio em que eu estudei que eu a achava o máximo. O apelido dela era “Esta”. E eu cresci falando para minha mãe que queria ser como ela, fazer o que ela fazia. E minha mãe perguntava: “O que ela faz, minha filha?” “Ah, eu não sei o que ela faz. Ela fica às vezes com a gente, ela conversa com os professores, fica no corredor, no recreio. Ela olha tudo, ela sabe o nome de todo mundo. Ela fala de quando as provas irão acontecer, depois fala dos resultados.” Mas eu não sabia que profissão era essa dentro da escola. Eu fui saber quando eu tinha uns 15 (quinze) anos, quando eu retornei para o Brasil depois de morar um ano na África. No retorno à escola, a minha professora de Português, do 1º ano do Científico, perguntou o que eu iria optar por fazer no vestibular. E eu falei: “Olha, eu não sei, mas eu quero fazer o curso que me forma Esta (risos)”. Essa professora, ao procurar entender o que era isso, eu contei. Ela falou: “Pelo que você está me contando, parece que ela é Pedagoga.” Foi a primeira vez que ouvi essa expressão Pedagoga, Pedagogia. Fui investigar e vi que era isso. Tinha realmente tudo a ver com a Esta. A ideia era estar na escola, era ensinar. Eu sempre gostei de brincar de escolinha. Aí a minha mãe falou: “Antes de fazer Pedagogia faz Magistério, até para você ver se irá mesmo criar identidade com a escola, se é o que você quer.” Então eu fiz Magistério, depois Pedagogia, com 18 (dezoito) anos eu já falava: “Estou fazendo Pedagogia (risos).” Quando alguém perguntava por que eu estava fazendo Pedagogia, eu respondia que queria ser diretora de escola. Me formei em fevereiro e em março, com 22 (vinte e dois) anos, eu fui para a direção. Fui a diretora mais nova da Rede municipal. E como isso tudo começou? Foi com a minha coordenadora, foi a Esta. Ela tinha uma alegria, o movimento que ela fazia com todo mundo da escola. Eu achava legal o movimento que ela tinha conosco: fazia reunião, roda de conversa, chamava pelo nome, ela brincava. Ela foi a minha inspiração. Por isso que falei do inspirar. Eu quero alguém que me inspire (Bruna – Formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

O depoimento de Vanessa também indicou a importância do profissional que marcou sua vida escolar, diante da escolha pela profissão do magistério.

Eu fiz Magistério porque era uma profissão que me enchia os olhos. Eu tive um professor de Matemática que eu gostava muito dele e das aulas que ele dava. Ele foi meu professor de 5ª a 8ª série<sup>57</sup> e eu lembro de perguntar a ele como eu fazia para ser professora. Aí ele traçou em um papel e eu guardei durante muito tempo. Coloquei isso no memorial de quando fiz Mestrado. No papel ele dizia: “Quando chegar no Científico, porque na época você vai ter duas opções ou Científico ou Magistério, ah não, três opções, ou o CTU. Aí eu te aconselho a fazer o CTU porque às vezes você muda de ideia.” Então eu fui e fiz o que ele falou para eu fazer. Eu realmente tentei o CTU para Edificações e fiquei como excedente. Aí sobrou como opções o Magistério e o Científico. Fui para o Magistério e fui chamada para fazer o CTU. Aí fiquei na dúvida entre o Magistério e o CTU. Decidi pelo Magistério (Vanessa – formadora de MT no polo de Juiz de Fora).

<sup>57</sup> Atualmente corresponde ao período do 6º ao 9º ano.

Os excertos demonstraram a força da memória afetiva na decisão profissional. Esse também foi um fator percebido nos estudos de outros pesquisadores como Cruz (2017), André *et al.* (2010) e Araújo (2017). Ter como justificativa a escolha profissional em razão da influência familiar ou de um docente marcante na trajetória de escolarização evidencia que “[...] a convivência com uma cultura profissional docente através da família e o exemplo de bons professores funciona como atrativos para a carreira [...]” (CRUZ, 2017, p. 1177). Com efeito, percebeu-se que há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais.

Ainda sobre o ingresso na docência, importante mencionar que, ao rememorem o processo de escolha pela profissão, tanto para os que mencionaram ter a docência como a 1ª opção, quanto para os que a encontraram no percurso formativo, uma das razões mencionadas como fator que os levou à escolha de serem professores foi a aspiração de que, por meio da educação escolar, pudessem modificar realidades. Essa afirmação converge com a percepção de educação como prática utópica de Freire (1984).

[...] no sentido de que é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e anúncio de um sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (p. 100).

O ideário de Freire parece se repetir, despertando a esperança e o desejo de, por meio de suas práticas, “modificar realidades”. Nesse sentido, a função social da docência é um fato relevante diante da escolha por essa profissão. No estudo de Cruz (2017), essa mesma perspectiva foi observada. Segundo a pesquisadora, “a escolha pela docência mostrou relação direta com uma visão de educação como processo transformador [...]” (p. 1176). É possível inferir que pode haver uma correlação entre esse ideal e a própria história de vida dos formadores, já que muitos mencionaram que tiveram, na educação escolar, a possibilidade de uma vida melhor que a dos pais. Alguns entrevistados mencionaram serem a primeira geração com acesso ao nível superior de ensino, em seus contextos familiares. Para alguns do grupo entrevistado, eles usufruem de maior oportunidade de acesso à cultura e vivenciam uma realidade financeira mais confortável que a da família de origem. Nesses termos, corroborando Nóvoa (2017), a escola tem como um dos seus pilares centrais a mobilidade social. Por esta via de entendimento, afasta-se de uma visão estreitamente determinista para se colocar em um campo de forças e de poderes de relações de cada *um* do grupo que nela atua e *com* o grupo de atuação.

Em relação à formação inicial para o exercício da docência, do total de pessoas entrevistadas, 22 (vinte e duas) tiveram como formação inicial, para o ingresso no cargo de professor, o curso de Magistério de 2º grau. Relevante mencionar que todos os que vivenciaram esse curso destacaram sua importância para aquisição de conhecimentos imprescindíveis para o fazer docente. Situação semelhante foi encontrada nos estudos de Cabral (2015) e Araújo (2017).

O grupo entrevistado, ao ser indagado sobre os motivos que atribuíam ao curso de Magistério de 2º grau uma vivência relevante em seus processos formativos, indicou como a principal variável o fato de seus professores, nesse curso, serem professores com experiência profissional nos anos iniciais de escolarização. O depoimento de Rosa, formadora de LP, representa esse grupo.

Eu sou da época que começou o Magistério no Duque de Caxias<sup>58</sup>, eu sou da 1ª turma de Magistério no Duque de Caxias. Fiz meu curso com professores que estudavam Emília Ferreiro, Magda Soares e eu saí do Magistério já com condições de, por exemplo, transformar um método de alfabetização para um processo real de ensino da aquisição da escrita. Então, quando eu saí do Magistério, eu já tinha condições de trabalhar com uma turma de alfabetização a questão da escrita e da leitura. Na Matemática, por exemplo, eu saí do curso com segurança para usar o dinheiro chinês. A professora o trouxe para as nossas aulas. Depois eu acabei tendo que apresentar uma aula prática desse material em um concurso, acredita? Eu passei com nota 98. Depois do Magistério eu fui fazer Pedagogia. Posso dizer que no Magistério eu tive uma base maior do que na Pedagogia. A Pedagogia foi mais distante da escola. Foi mais teoria. O Magistério foi que me deu base para o como fazer. Acho que isso foi porque minhas professoras eram de carreira longa. Tinham muita experiência, eram professoras de renome na cidade. Tinham grande experiência do dia a dia. Quando eu cheguei na Pedagogia, eu sabia articular a prática com a teoria que os professores estavam trabalhando (Rosa – formadora de LP no polo de Juiz de Fora)

Desse modo, a vivência em sala de aula apresentou-se como um condicionante que fez diferença na atuação do professor formador. De forma contrária, mencionaram que a graduação em Pedagogia foi pouco favorável para a preparação do exercício de sua função. O mesmo cenário foi indicado nos estudos de Gatti (2010); Barreto (2010); André (2010; 2015); Cruz (2017).

De acordo com os entrevistados que fizeram magistério, a vivência de uma graduação para atuarem como docentes dos anos iniciais foi pouco relevante para sua profissionalização, se comparada à formação docente oferecida no 2º grau. Fato é que, a maioria do grupo, incluindo os que não fizeram Magistério, afirmaram que a Pedagogia ou outra licenciatura cursada foi um momento da formação muito distante da escola. Ao que parece, a vivência que

---

<sup>58</sup> Refere-se a uma escola estadual localizada no município de Juiz de Fora.

esse grupo teve na graduação seguiu o modelo centrado nos estudos das teorias pedagógicas, o qual já foi mencionado em momento anterior. Da forma como os formadores mencionaram, vivenciaram uma formação que não se vinculou à apropriação de um conjunto de concepções, teorias, valores, atitudes, procedimentos técnicos e práticos indispensáveis ao exercício do ofício de ser docente. Portanto, parecem concordar com Nóvoa (2017), quanto ao entendimento que ainda que o deslocamento da formação inicial do magistério de 2º grau para o nível superior (LDB 9.394/96) tenha trazido avanços para o campo da formação docente, sobretudo, no que diz respeito à pesquisa e à aproximação dos futuros professores ao espaço acadêmico, trouxe também insatisfação. Em geral, esse efeito é decorrente da

[...] distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Nessa direção, o pesquisador afirma que, embora o papel da universidade seja reconhecido como insubstituível na afirmação da profissão docente, não podem ser ignorados os problemas estruturais em vários aspectos da formação praticada nesse espaço. Contudo, afirmar a necessidade de mudança no ambiente universitário não condiz com o fortalecimento dos preceitos de mercado fundados na desregulação e competição que tocam as políticas atuais. Trata-se, ao contrário, de elencar as fragilidades, não para dismantelar, mas para ter elementos a fim de que passos importantes para ocorrerem mudanças possam ser dados.

Ainda sobre a discussão quanto à insatisfação com a formação recebida na universidade, interessante situar duas formadoras que mantiveram percepções contrárias. Segundo elas, muito aprenderam no curso de Pedagogia sobre sua profissionalização. Monique é uma das formadoras que ilustrou essa percepção.

Eu fiz um curso de Pedagogia muito bem feito na UFJF. Foi muito bom. Os professores nos ensinavam mesmo a trabalhar com as áreas de conhecimento. Ninguém acredita, mas eu aprendia a como introduzir as operações matemáticas com as crianças, a trabalhar com diferentes métodos de alfabetização, a trabalhar com o uso de mapas com as crianças. Foi uma formação muito interessante porque me deu uma boa base. Aí depois de alguns anos eu fui trabalhar como professora substituta na Faculdade de Educação. Eu fiquei quatro anos e meio e, nesse período, eu fui vendo a transição. Os professores que me deram aulas foram aposentando e foram substituídos por outros professores da área que não eram específicas da educação ou vinham de uma carreira acadêmica. Eles não tinham uma base de magistério como todas as minhas professoras tinham. A maioria das minhas professoras na graduação

tinha trabalhado como professoras na Educação Infantil ou de 1ª a 4ª série<sup>59</sup> do Ensino Fundamental e só depois dessa experiência fizeram concurso para a universidade e foram dar aulas na graduação. Então vieram do Magistério para a universidade. Quando eu estava como substituta, via que os professores que estavam chegando tinham outra trajetória. Eram doutores da área de Sociologia, Economia, entendeu? (Monique – formadora de MT no polo de Juiz de Fora).

Pode-se perceber que, tanto para o grupo que afirmou que a vivência no curso de Magistério foi positiva quanto para o que construiu o mesmo sentido sobre a vivência na Pedagogia, isso se deve ao mesmo fator: terem tido formadores com experiência na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, mais uma vez, o crivo da experiência despontou como um condicionante importante no processo de formação docente.

Pesquisadoras como André et al. (2010) e Rinaldi (2012) são algumas que, também, indicaram a relevância das experiências nos anos iniciais da Educação Básica como uma fonte de saber importante para o trabalho de quem desempenha o papel de formador. Nesse entendimento, o conhecimento profissional foi legitimado no trabalho como uma variável importante para o diálogo entre formador e futuro professor ou entre formador e professor cursista, entre universidade e escola.

Nessa discussão, vale a pena esclarecer que não se trata de ter uma formação centrada na prática que tende a negligenciar os referenciais teóricos, até porque o percurso formativo dos professores os quais atuavam no curso de Magistério dos professores formadores parece ter sido marcado pela qualificação dos professores que nele atuava, inclusive, por meio da titulação. Algumas formadoras mencionaram a formação de suas professoras objetivando destacar que eram professoras “gabaritadas”, tanto pela atuação com crianças quanto pela trajetória formativa. Alice mencionou que teve uma professora com doutorado concluído no exterior. Essa observação fez-se necessária pelo receio de que, ao trazer para o debate a importância do formador ter atuado na base da escolarização, incorra no equívoco de uma interpretação que desconsidera o lugar do conhecimento acadêmico fundado na pesquisa científica. Não se trata de uma relação polarizada entre ter experiência na educação e não ter conhecimentos acadêmicos ou vice-versa. O que se pretende deixar claro é, justamente, o movimento inverso, o de eliminar a fragmentação, possibilitando a sincronicidade entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática.

Outro ponto em comum aos formadores, em suas trajetórias formativas, foi o fato de todos terem se graduado em universidades públicas. Os que moravam em Juiz de Fora e região realizaram a graduação na Universidade Federal de Juiz de Fora, o que denota a importância

---

<sup>59</sup> Atualmente corresponde ao processo do 1º ao 5º ano.

dessa instituição para o ensino na região da Zona da Mata mineira, ampliando a sua responsabilidade na formação de formadores. Foi nessa universidade, também, que grande parte do grupo deu continuidade aos estudos em nível de pós-graduação *latu sensu*. No entanto, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, percebe-se uma dispersão da UFJF, já que muitos realizaram seus estudos em universidades de municípios do estado do Rio de Janeiro.

A necessidade de continuar investindo na própria formação foi um ponto comum mencionado pelos depoimentos dos formadores. Em geral, a maioria deles parece ter se mantido em constante formação, quer seja por meio de cursos oferecidos pela administração pública, quer seja por iniciativa pessoal com investimento financeiro próprio. Destacam-se, sobretudo, as formadoras que atuaram com LP e as que desenvolvem seus trabalhos nos anos iniciais. Entre elas, foi comum, inclusive, ouvir a autodefinição de serem “figura batida” em ações de formação continuada. Essas formadoras mencionaram que sempre procuraram estar envolvidas em cursos de aperfeiçoamento profissional, em grupos de estudos e em congressos, além de buscarem estar em contínuo diálogo com autores e pesquisadores por meio do hábito de leitura constante tanto para estudo quanto para fruição. Esse investimento pessoal na formação não foi percebido na mesma proporção no grupo de formadores de Matemática que não atuaram nos anos iniciais da Educação Básica. Ao que parece, houve uma postura comum aos docentes dos anos iniciais em relação ao espaço de construção de maneiras de estar e ser no ofício docente, produzindo uma identidade comum frente às singularidades de cada profissional. Ao serem indagadas<sup>60</sup> sobre os motivos que as levaram a serem “figuras batidas” na formação continuada, as formadoras mencionaram um ou mais de um dos seguintes aspectos: necessidade de busca diante das lacunas da formação inicial, reconhecimento da responsabilidade inerente à docência e o reconhecimento de que não sabem tudo e que, portanto, precisam de ajuda. Esse referencial sinaliza o entendimento da formação continuada como um caminho para se aprimorarem diante dos desafios e da complexidade que é ser professora. Nessa direção, consoante a perspectiva de Freire (1996), o processo formativo apresenta-se em movimento incessante de busca e pesquisa. Assim,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

---

<sup>60</sup> Nesse caso, o número de entrevistados foi especificamente feminino.

Diante dessas reflexões, pode-se inferir que o fato de serem “figuras batidas” em processos de formação continuada pode demonstrar um compromisso com o desenvolvimento profissional, o que é um dos aspectos de extrema importância na profissão docente. Cabe esclarecer que estar em constante processo formativo não se justifica pelo acúmulo de informações adquiridas em um curso, mas, sobretudo, pela oportunidade de aperfeiçoamento, de reflexão e de aprendizagem de uma profissão.

Além disso, em um contexto de baixo capital cultural comum à classe do magistério, sair da escola, deslocar-se do espaço familiar e da própria cidade para envolver-se em atividades formativas, como congressos, por exemplo, pode constituir-se em possibilidade de enriquecimento profissional, pessoal e cultural. Nessa perspectiva, de acordo com Fusari (1997), distanciar-se da realidade de trabalho e de vida mais próxima pode constituir-se em possibilidades de conhecer pessoas, autores, obras, trocar experiências e materiais, ampliar contato, assistir a programas culturais, visitar locais históricos, enfim, em vivenciar ações importantes para o desenvolvimento do professor. Entretanto, esse entendimento da importância de diferentes espaços para a formação docente não descarta o lugar central da escola. Com efeito, é preciso que essa instituição de ensino se organize como um espaço em que os professores se encontrem, discutam suas vivências, seus planejamentos, suas práticas e sobre as questões que os angustiam. Por fim, cabe destacar os estudos de Altet (2003), ao buscar identificar o que constitui a profissionalidade dos formadores na França. A pesquisa realizada indicou um forte “desejo de aprender” e “desejo de possibilitar que seus colegas tirem proveito de novos saberes” (p. 69).

Sobre a vivência dos professores formadores no PNAIC em outras formações como formadores, percebeu-se uma significativa experiência. Do universo de entrevistados somente para 9 (nove) dos que compunham o grupo, o PNAIC foi a 1ª vivência como formador. Ao serem indagados sobre como percebem que ocorreu a aprendizagem para atuarem como formadores, afirmaram ter construído saberes ao longo da trajetória formativa e profissional. Foram aprendendo a docência com os alunos, com os colegas e com os formadores, retendo o que dava certo para incorporá-lo em futuras ações. Interessante destacar a fala de Alice.

Quando eu iniciei o curso de Pedagogia, eu achava ele muito ruim. Minha mãe falava: “Olha, se você não quer, você não quer, já desiste de uma vez.” Ao invés disso, eu decidi ir para dentro da escola. Entrei em contato com uma pessoa que conhecia e consegui acompanhar as aulas de uma professora em uma escola de Educação Infantil da Rede municipal de Juiz de Fora. Não era estágio nem nada instituído pela faculdade. Eu ia por iniciativa minha, para aprender. Quando eu cheguei na escola, fui surpreendida com uma professora que só ficava sentada em sua mesa e as crianças desenhavam, coloriam e traziam até a mesa onde ela estava, para que ela retocasse o

desenho. Isso me assustou muito. Em um primeiro momento pensei: “Não quero ser professora”. Depois, fui refletindo e pensando no lado da criança, no direito que ela tinha, fui me envolvendo e me encantando. Eu vi o quanto eu queria ser uma professora diferente daquela. Guardei isso: “Essa é a professora que eu não quero ser”. Eu fui aprendendo no decorrer da minha formação e de outras experiências a não ser como aquela professora e como várias outras. Assim fui me constituindo (Alice – formadora de MT no polo de Juiz de Fora).

Como se pode ver, Alice apresentou uma concepção ampliada de formação, marcada inclusive pelo modelo às avessas. Com base nessa constatação, é possível inferir que a base de conhecimento para a docência não é fixa, não se faz somente pela vivência em um curso ou outra ação específica. Ela toca em uma dimensão que denota um processo *continuum*, imbricado de sentidos construídos na relação consigo mesma e com o outro, ao longo de sua própria história. No interior desse movimento de construção, novas relações se estabelecem em um ato criador (PRESTES, 2009) do vivido.

### **3.2 O formador no polo de Juiz de Fora**

Nesta seção, será apresentada a forma como ocorreu a aproximação dos professores com a proposta de formação do PNAIC. Fazem parte dessa discussão aspectos relacionados à forma de ingresso e ao tempo de permanência do formador, aos principais desafios do campo da atuação como formador no programa, às orientações específicas para atuarem nessa formação, ao tempo que atuaram no programa, ao motivo do desligamento (se for o caso) e aos desafios do campo de atuação do formador.

#### **3.2.1 Aproximação dos formadores com o PNAIC: ingresso e permanência**

Tendo como ponto de partida, para dar tratamento a cada um desses aspectos, a forma de ingresso do grupo dos formadores no programa, importante considerar que, analisando o conjunto de depoimentos revelados nas entrevistas, identificou-se, no polo de Juiz de Fora, a busca em dar continuidade ao programa anterior de formação de professores, o Pró-Letramento. De forma direta, isso se evidenciou pela declaração de 13 (treze) pessoas entrevistadas, as quais afirmaram terem participado do Pró-Letramento, quer como tutor, quer como cursista. As demais atuaram inicialmente como OEs de seus municípios, chegando a serem formadoras junto à universidade em momento posterior. Em comum a esses formadores o fato de não terem passado por seleção prévia instituída para atuarem no PNAIC. Da mesma forma ocorreu com

outros 7 (sete) formadores, em cujo grupo encontram-se as professoras do colégio de Aplicação João XXIII. Foi possível perceber que os 12 (doze), atuantes no 1º ano do programa no polo de Juiz de Fora, foram todos convidados a compor a equipe. Sobre isso Cristiane, coordenadora adjunta do PNAIC no polo de Juiz de Fora, faz uma consideração relevante.

A gente tinha uma equipe “5 (cinco) estrelas”, sabe? Eu acho que todas elas tinham mestrado. Todas tinham trabalhos relacionados à área de alfabetização ou atuavam na área de alfabetização na rede pública. A gente convidou tendo muitos elementos sobre a realidade dessa equipe. Algumas pessoas ficaram na formação, mas outras foram saindo quando começaram a fazer doutorado, aí a equipe do João XXIII se afastou, o que eu acho que foi uma grande perda. Tanto pelo que já conheciam do programa, pela coesão que a equipe tinha conquistado, quanto pela competência técnica, teórica e metodológica que elas tinham na alfabetização, lá no João XXIII. Eu acho que nesse ponto teve uma quebra. (Cristiane – coordenadora adjunta do PNAIC no polo em Juiz de Fora).

O depoimento acima justifica o motivo de, em um primeiro momento, a coordenação do programa ter convidado a equipe, ao invés de selecionar por edital público. Ao que parece, tinham conhecimentos suficientes das formadoras<sup>61</sup>. A saída de muitas delas do Programa foi sentida pela coordenadora adjunta do polo como uma grande perda.

Ainda justificando o fato de ter uma equipe de formadoras convidadas para atuar no programa, a coordenadora geral do PNAIC, no polo em questão, esclareceu que a universidade teve autonomia para isso, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho. É compreensível que a decisão tenha sido tomada frente ao conhecimento da qualificação dessas formadoras tanto no que se refere à formação quanto ao trabalho realizado por elas. No entanto, essa autonomia dada ao coordenador geral denota ao processo de composição da equipe de formadores uma pessoalidade que poderia implicar um convite por outras relações, diferentes do reconhecimento do desempenho profissional. Isso pode ter afetado diretamente a qualidade do programa diante de representarem um elo forte nessa rede de formação.

Quanto aos formadores não convidados para compor a equipe, afirmaram que tiveram conhecimento do edital público do programa na rede de ensino a que eram vinculados por meio de um colega de trabalho ou pelo grupo de estudos no qual estavam envolvidos. Ingressaram no programa com base nesse edital, por meio de seleção pública, a qual contou com entrevista e análise do currículo como principais instrumentos.

Em relação ao tempo de atuação no programa, do quadro inicial de 12 (doze) formadoras de LP, somente duas permaneceram ininterruptamente até o final da primeira versão, no caso, final de 2016. As outras formadoras que iniciaram o trabalho na proposta de formação em

---

<sup>61</sup> Trata-se de um grupo de docentes do sexo feminino.

questão, 5 (cinco) permaneceram nele por 2 (anos), ou seja, de 2012 a 2014, e as outras 5 (cinco) por três anos, compreendendo o período de 2012-2015. Em comum, com exceção de uma formadora que encerrou sua atuação por motivo de mudança para outra cidade, as demais apontaram a falta de tempo e o cansaço como os principais motivos do desligamento. Segundo elas, a grande demanda de estudo e a necessidade de grande disponibilidade para atuarem tornaram-se, na formação, incompatíveis com outras necessidades da vida pessoal e profissional, como a tomada de posse para a direção de uma escola do município de Juiz de Fora e o ingresso no curso de mestrado ou doutorado, situação vivida de modo específico por 4 (quatro) formadoras. Com os demais formadores, salvo em casos que não foram convidados para retornarem ao programa ou nos casos em que, após iniciada a atuação, permaneceram no programa até 2016, época em que o formato inicial do PNAIC foi alterado, a justificativa manteve-se a mesma: tempo e cansaço. Como queixa praticamente generalizada, o discurso de que “o PNAIC exige muito da gente. Exige tempo e estudo. Tempo para estudo, tempo para a formação” (Vanessa – formadora de MT) foi o mais recorrente no conjunto das entrevistas.

Curioso destacar que duas formadoras, as quais pediram desligamento, reingressaram no programa em um momento posterior, alegando estarem com uma situação de trabalho mais calma, sendo possível conciliá-la com as exigências do PNAIC. Essa especificidade de retornar ao programa exemplifica o que foi dito por 99% do total dos 30 formadores ouvidos: gostaram de atuar no PNAIC, acreditavam nessa proposta de formação, mesmo reconhecendo seus limites, questão que será tratada mais adiante, e, caso tivessem oportunidade, retornariam para a função de formadores em um momento que lhes fosse possível conciliar com as tarefas do efetivo trabalho que tinham e as demandas de ordem pessoal.

### 3.2.2 Principais desafios do campo na situação de formadores no PNAIC

O universo de entrevistados apontou como um dos grandes problemas do PNAIC o fato de ele ter chegado no meio do ano letivo, quando a maioria já havia assumido outros compromissos profissionais e de cunho pessoal. Desse modo, uma das críticas feitas foi a forma como o MEC tratou o programa. Sobre isso, esclarecem que a instabilidade do programa, o atraso no pagamento das bolsas e na entrega do material de referência - no caso os Cadernos de Formação - e, ainda, a forma apressada para o desenvolvimento do processo de preparação para a formação e a própria formação demonstraram uma situação de descaso do governo. A coordenadora geral do PNAIC também destaca alguns desses problemas ao afirmar que

Como coordenadora geral, vejo muitos professores elogiando. As falhas do programa são mais administrativas, no âmbito do MEC, do FNDE, dos municípios [...]. Sobre o financiamento, teve um dia que saí de uma reunião dos formadores muito cansada, exausta, desanimada, muitos problemas, por quê? Porque eu convoquei a equipe, fiz reunião para planejar a formação e depois não tinha bolsa. O MEC mandou começar a formação e depois disse que não tinha bolsa.

Em outro trecho da entrevista ela expõe que

Um problema que a gente teve foi achar pessoas com disponibilidade de tempo. Como que você fala para um professor que dá aula em duas escolas para ele “matar” trabalho de segunda a sexta, uma semana inteira? Na rede particular o professor ia ser mandado embora e o PNAIC é algo incerto, passageiro. (Janaína – coordenadora geral do PNAIC no polo de Juiz de Fora).

Outro desafio mencionado por parte do grupo refere-se à falta de orientação para atuarem no programa. Embora esse aspecto não se traduza em um ponto comum, sendo citado por 7 (sete) formadores, merece uma observação.

Eu caí de paraquedas. Eu quase fiquei louca. Sentamos em um encontro de formadores e começaram “você vai fazer isso e isso e isso”, uma loucura. Aí, naquele momento eu pensei: “Vou sair fora disso que isso será uma bagunça.” Não houve preparação nenhuma, não houve informação. Uma coisa muito chutada. Para mim foi muito solto. Apesar do grupo se reunir, estudar, nós estudávamos muito, dividíamos as tarefas do caderno que íamos trabalhar, estudávamos. O grupo era maravilhoso. Mas eu caí nele de paraquedas (Lia – formadora de MT no polo de Juiz de Fora).

Inicialmente, a análise das considerações, as quais tratam dessa questão, parecia indicar que os formadores que afirmaram não terem recebido orientação, assim como Lia, foram os que ingressaram no programa após já ter sido implementado pelo polo. Assim, pode ter havido certo descuido, aos profissionais que ingressaram na equipe de formadores. Fabiana é uma das formadoras que teve essa percepção.

Parece que as pessoas já estavam mais ou menos encaminhadas. Por isso eu me senti um pouco por fora, porque todo mundo já sabia mais ou menos. Eu não tinha trabalhado nessa formação ainda nem como OEs. Era a primeira vez para mim (formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

Entretanto, com um pouco mais de atenção aos dados, foi possível perceber que outros formadores, os quais ingressaram após já ter sido implementado, mencionam opiniões diferentes. Ilustram essa situação as formadoras Alessandra e Lia. Ambas ingressaram no PNAIC em 2014, no entanto, Alessandra afirmou ter tido orientação, mas Lia, como já citada anteriormente, disse que não teve. Não se pode supor que as orientações foram dadas para o

grupo de formadores de uma área e não de outra, porque as duas atuaram na mesma área, no caso, Matemática. O ponto de dúvida ampliou a necessidade de discussão desse fator, já que a orientação prévia para o trabalho, que os formadores deveriam desenvolver, pode ser considerada um aspecto importante para a constituição da identidade do grupo. Além disso, essa orientação deveria representar o ponto de ligação das instâncias dessa rede formativa, trazendo à tona a parte que cabia aos formadores nessa rede. Dessa forma, se supõe que, por meio dessa orientação, os formadores poderiam ter clareza do que esperavam deles, do papel que deveriam desempenhar, dos objetivos, das metodologias e dos fundamentos e princípios da proposta formativa na qual atuariam. Por tudo isso, entende-se que, ao apresentar a percepção dos formadores sobre esse aspecto, pode-se contribuir para que seja tratado com mais cuidado em formações futuras.

Em relação aos demais formadores, 6 (seis) não lembraram se receberam ou não orientação e outros 17 (dezesete) afirmaram que receberam. Esse grupo rememorou que as orientações foram dadas pela coordenadora geral do programa e reafirmadas pela equipe de coordenação adjunta, em encontros por área, ao longo da formação. As principais orientações referiram-se ao trabalho com os Cadernos de Formação, por terem sido estes a principal referência de discussão, a busca do diálogo entre a teoria e a prática, a busca por manterem uma unidade no grupo de formadores que integravam, a se atentarem para o tempo de estudo dos Cadernos e planejamento das formações, a discussões sobre a estrutura do curso e sobre a relação da formação com a ANA. O depoimento de Bruna registra a orientação sobre o uso dos Cadernos na formação. Segundo a formadora foi-lhe dito que deveria

fazer o que estava no Caderno, que eu tinha que seguir a proposta do Caderno porque era o material que eles (referindo-se aos OEs<sup>62</sup>) tinham em mãos. Se eu não trabalhasse com esse material, eu tiraria o suporte das OEs. A gente podia fazer apontamentos e acréscimos, mas não fugir do material. (Bruna – formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

Milena afirmou que, junto à orientação referente aos Cadernos, houve um apelo por parte da coordenação geral do polo acerca da responsabilidade de cada formador.

Lembro que teve uma reunião e nela foi dito sobre nossa responsabilidade. Foi dito que estávamos representando o MEC e a Universidade nesse trabalho no Pacto. Foi esclarecido que era uma grande proposta governamental e que a gente tinha o compromisso em ajudar para que as crianças fossem alfabetizadas (Milena – formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

---

<sup>62</sup> Nota da pesquisadora.

A formadora Alessandra lembrou da dificuldade que foi ter que atuar seguindo uma estrutura previamente planejada. Em seu depoimento, percebeu-se, ainda, o reconhecimento de um trabalho que desse identidade ao grupo de formadores do polo.

Uma das orientações era estudar e seguir, nas formações, as orientações dos Cadernos. Não era para a gente fazer diferente porque havia um programa a ser seguido. Isso foi uma dificuldade muito grande. Isso foi muito difícil para mim. Eu sabia que não podia ser algo solto. Mas daquele jeito era muito difícil (Alessandra - formadora de MT no polo de Juiz de Fora).

Para a formadora Aline, ao que parece, o que sobressaiu das orientações recebidas foi a importância de valorizar a vivência das professoras, indicando uma maior flexibilidade da coordenação quanto ao conhecimento teórico.

Depois que saiu o resultado, que a gente foi aprovado, aí na primeira reunião, que não foi na UFJF, foi no Granbery<sup>63</sup>, nos foi apresentado tudo sobre o PNAIC e falou-se do trabalho do formador, o que se esperava da gente. Disseram que esperavam que a gente pudesse trabalhar com as professoras, discutir com elas, mas considerando a prática delas. Considerar a prática, não ficar tão preocupada com a teoria. (Aline – formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

Como já dito, Aline foi uma formadora que integrou a equipe em 2014. A questão suscitada por ela é muito interessante, se considerarmos que essa orientação de não ficar tão preocupada com a teoria contradiz as orientações iniciais, cujas formadoras afirmam terem recebido. Ocorreu que as 12 formadoras<sup>64</sup>, as quais implementaram a proposta, afirmaram que, no início, a formação era mais “presa”. Alessandra exemplificou isso. De acordo com as falas, em especial das formadoras que se mantiveram no grupo até o final do ano de 2016, evidenciou-se que, ao longo do processo, tiveram possibilidade de seguir a formação mais “solta” do planejamento e dos Cadernos. Supõe-se, assim, que houve certo ajuste. De acordo com as entrevistadas, isso se deu em função do embate e pressão das formadoras para que o desenho do PNAIC no polo de Juiz de Fora ganhasse novos contornos.

O tempo da formação era “esquizo frênico”, no meu ponto de vista. Isso era tanto para a gente quanto para elas (OEs<sup>65</sup>). Eu tinha que cumprir um cronograma e eu olhava para o rosto delas e elas estavam exauridas e eu a “ponta de bala”, pilhada. Chegava na sexta-feira pilhada. Era uma semana (referindo-se a semana de formação presencial<sup>66</sup>) que você não parava, não podia parar nem para respirar, senão perdia o ritmo. Claro que elas sentiam isso. Então eu tentei, de todas as formas, que todas as

---

<sup>63</sup> É uma instituição privada de ensino que sediou muitas formações, por ser um local central e de fácil acesso.

<sup>64</sup> Esse grupo inicial foi composto exclusivamente de docentes do sexo feminino.

<sup>65</sup> Nota da pesquisadora.

<sup>66</sup> Nota da pesquisadora.

dúvidas fossem sanadas e cumprir o cronograma. Mas isso também requer jogo de cintura e experiência. Porque eu já tinha que saber o que eu podia fazer para articular uma resposta para elas que poderia adiantar algo que eu ia ter que trabalhar lá na frente para ganhar tempo. Era uma corrida contra o tempo, na verdade sempre foi. O tempo era nosso pior inimigo durante o primeiro ano que a gente tinha os Cadernos para destrinchar... E aí o que aconteceu? A gente, durante o primeiro ano, nós gastamos muito tempo com os Cadernos, explicando os Direitos de Aprendizagem, explicando para elas um por um deles. E elas paravam anotavam e anotavam, eu queria seguir e elas anotando. Depois de todo encontro que a gente tinha, ao final do dia de cada formação, todos os dias a gente sentava uns quinze minutos para fazer uma catarse com a outra. E aí, o que a gente começou a perceber? Que era com todo mundo, não era só comigo. Algumas mais, outras menos. Eu sou muito provocativa, acaba que eu empurro as minhas meninas (referindo-se ao grupo de OEs<sup>67</sup>) para a dúvida. Eu vejo que elas não perguntam, aí eu vou perguntando e elas entram em colapso (risos). Eu volto de novo, refaço o raciocínio e isso gera tempo. E aí eu disse para a Cristiane: “Olha, se a gente não rever esses cronogramas, a gente não dá conta”. A gente tinha liberdade para isso, de chegar no final e falar que alguma coisa que a gente pensou não ia “rolar” em virtude da turma. Inúmeras vezes a gente replanejou o planejado. Inúmeras porque a gente pensava tanta coisa, a gente queria fazer tanta coisa, mas não dava tempo. Um dos motivos também é que as turmas tinham muitas dificuldades, que a gente nem imaginava que elas tinham tantas. E aí a gente realmente tinha que desacelerar (Clara – formadora de LP no polo de Juiz de Fora).

Cristiane, coordenadora adjunta, respaldou alguns trechos de depoimento de Clara, uma das formadoras convidadas a implementar o PNAIC nesse polo.

Desde o início havia uma intensa preocupação com a prática, embora no início não se tenha construído estratégias que a favorecessem. No início ainda havia uma preocupação em seguir os Cadernos, um tom de prescrição. Depois fomos amadurecendo, o grupo foi amadurecendo e ganhando autonomia. Fomos abrindo mais espaço para a prática e estabelecendo uma relação de diálogo com os Cadernos. Algumas vezes os Cadernos foram até deixados de lado. A gente identificava uma situação a partir da interação com as OEs, levava para a Janaína e, com respaldo de toda a equipe de formação, deixava-os meio de lado. Ele também ficou de lado algumas vezes porque não dava tempo da gente estudar tudo aquilo. Aprendemos que era necessário fazer uma seleção, por conta da quantidade de conteúdo que era trazido, por conta dessa formação mais teórica e aquilo que a gente ia conseguir em função do tempo, do que era necessário para as PAs e acessível para o grupo de OEs. Então a equipe teve que fazer essa análise e encontrar a medida para a formação. E aí nesse ponto foi muito bom ter essa equipe de formadores “5 estrelas”, porque a gente conseguiu escolher quais seriam os temas a serem abordados, qual estratégia metodológica a gente iria utilizar na formação, quais formadores dominavam mais um tema do que outros e podiam trazer essa contribuição para o grupo nos encontros semanais<sup>68</sup>. A Clara vai falar para a gente sobre educação inclusiva, a Joana vai falar sobre turmas multisseriadas. E aí a gente foi, elegeu isso e foi uma estratégia positiva nos nossos encontros. Quem dominava tal tema? E elas mesmas escolhiam o tema que tinham mais afinidade e a gente fez tipo um cronograma nas reuniões, conforme os temas dos cadernos: currículo, avaliação, inclusão. Quem vai ficar responsável por abordar de um modo geral a temática? E aí a pessoa trazia para as reuniões os principais elementos que tinham sido observados, tanto nos Cadernos quanto na experiência, para orientar o grupo de formadores. A partir daí definíamos o que ia acontecer no curso de formação. Então nesse ponto a equipe conseguiu construir uma coesão para o trabalho com a contribuição de todas elas, conforme as especificidades

---

<sup>67</sup> Nota da pesquisadora.

<sup>68</sup> A equipe de formadoras tinha encontros semanais para prepararem a formação presencial. Isso será abordado um pouco mais adiante.

da atuação profissional e formação acadêmica (Cristiane – coordenadora adjunta do PNAIC no polo de Juiz de Fora no polo de Juiz de Fora).

Janaína, na mesma direção que Cristiane, afirmou que

a formação saiu do esquema que vem do MEC. A gente tinha essa autonomia. Sempre teve. O MEC sempre deu uma autonomia. Isso que vinha nos Cadernos, o cronograma com a distribuição dos Cadernos e o tempo para estudar cada um, era só uma referência, por quê? Algumas universidades, com a ampliação da Rede Nacional de Formação Continuada, nunca tinham trabalhado no Pró-Letramento, no PROFA. O PNAIC era sua experiência na formação em larga escala. As pessoas ficavam assim: quanto tempo eu vou gastar com cada tópico, com cada unidade? Esse cronograma vem como uma questão didática muito interessante para ser um planejamento de ajuda. Ele ajuda a pensar: eu posso gastar até dois encontros na unidade tal, senão se perde a ideia central. O cronograma dava pistas para a formação nas redes. Desde o Pró-Letramento, a ideia central é que as Prefeituras constituíssem seus grupos de estudos. (Janaína – coordenadora geral do PNAIC no polo de Juiz de Fora).

Na sequência, uma análise do depoimento de Clara sinalizou ao menos duas questões centrais: uma que se refere à possibilidade de ação dos formadores dentro do programa, o que refuta a ideia de um programa engessado e meramente prescritivo. Claro que isso teve uma relação direta com uma certa autonomia dada pelo MEC às universidades, e das universidades, por meio da coordenação geral da formação, em relação ao formador. Desse modo, o fato de se ter uma equipe de coordenação flexível, situação que parece ter sido o caso da realidade desta pesquisa, favoreceu para que o desenvolvimento da proposta formativa tivesse contornos que não a enquadrasse em uma formação meramente prescritiva. Os estudos de Mainardes (2018), a partir do estudo sobre a recontextualização do PNAIC, no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), também apontaram para essa proposição. Segundo ele, a forma como a UEPG atuou junto ao grupo de formadores foi primordial para modificar possíveis interesses do discurso oficial em um discurso pedagógico mais próximo da realidade das escolas e das salas de aula.

A outra questão sinalizada pelo depoimento de Clara referiu-se à confirmação de dados sobre a insuficiência de formação dos alfabetizadores no contexto educacional brasileiro. A fala dessa formadora indicou que situações, como as percebidas por Soares (2014) sobre a falta de uma formação capaz de fundamentar o trabalho de práticas *de o que se ensina, quando se ensina e como se ensina* a língua escrita, o que traz como consequência o fracasso na alfabetização, são comuns à realidade do Campo das Vertentes e Zona da Mata mineira. Daí, fortalece a tão necessária revisão da formação inicial sob o risco de a formação continuada persistir caracterizando-se como compensatória. Mais que isso, a percepção de Clara pode anunciar a importância do PNAIC no contexto de ensino do país.

O depoimento de Cristiane constatou a importância de uma equipe de coordenação com disposição para a escuta do grupo de formadores, valorizando a autonomia necessária para ir desenhando a formação de acordo com a realidade trazida pelos municípios via OEs. Sinaliza, também o lugar dos Cadernos na formação. Observa-se que tratou de ser uma referência, e não uma “cartilha” de ditames do MEC aos agentes formativos da rede, como apresentado nos estudos de Dickel (2016); Luz (2017); Ferreira e Fonseca (2017); Pereira (2017). Revelou, ainda, o caráter tendencioso à negligência da prática. Ocorre que, diante do contexto exposto nos depoimentos, cabe problematizar: se não fosse um grupo de formadores “5 estrelas”, a formação seria, de fato, desenhada para “deixar os cadernos de lado”?

Já o depoimento de Janaína, além de realçar flexibilidade do programa, indicou que ele não foi pensado para abafar as realidades locais Brasil afora, ao contrário, para disparar um movimento nessas realidades, de modo a fomentar a formação de rede. Ao mencionar que a “ideia central é que as prefeituras constituíssem seus grupos de estudos”, parece haver a compreensão dos limites de um programa de formação em larga escala que, como afirmou Soares (2014), mesmo existindo um grande esforço dos formadores para articular a proposta de curso com a prática pedagógica, essa articulação fica comprometida devido às múltiplas realidades. Desse modo, o que se observa, como já mencionado na seção 1.2, do capítulo 1 deste trabalho, é que a formação em rede é robusta para indicar caminhos e saberes, ficando evidenciado pela fala de Clara, ao perceber as lacunas das OEs; porém é frágil quanto à capacidade de dialogar com as múltiplas peculiaridades dos diversos sistemas de ensino em suas localidades. Essa questão será retomada em momento posterior.

O fato é que os três depoimentos rebateram as críticas de alguns pesquisadores os quais abordam o engessamento dos formadores para atuarem no programa, denotando a este um caráter meramente prescritivo. Os dados obtidos revelaram ter havido espaço para um outro modelo de formação que não o referenciado pelo MEC, por meio do cronograma apresentado nos Cadernos de Formação. Para tanto, o diálogo entre a universidade e os formadores, em uma relação profissional, foi fundamental. A confiança estabelecida na equipe “5 estrelas” pode ter sido um diferencial. Ter formadoras<sup>69</sup> com vasta experiência, tanto de formação quanto de atuação, parece ter sido fundamental para dar lugar aos diversos saberes que permeavam à docência.

---

<sup>69</sup> Como já mencionado, o grupo inicial foi formado por docentes do sexo feminino.

### 3.2.3 Atuação no PNAIC

De acordo com a forma como foi apresentado nos depoimentos, tem-se a impressão de que a insistência das formadoras em outras estratégias para a formação, que não as indicadas pelo MEC e nem as pensadas inicialmente pela universidade, algumas orientações da equipe de coordenação, no polo que abriga este estudo, foram redefinidas. Evidenciou-se que o embate do grupo pela construção de uma formação ancorada no cotidiano escolar ganhou espaço, flexibilizando a orientação inicial que prezava, de certa forma, o lugar da teoria em detrimento da prática. Com efeito, à medida que os formadores se consolidaram como grupo, ganharam força para rejeitarem as possíveis predisposições prescritivas da formação. Esse movimento de “enfrentamento” consubstanciou um tratamento da relação teoria e prática mais próximo da natureza dialética da praxiologia (GATTI, 2013) no PNAIC. Desse modo, segundo o grupo entrevistado, não houve um movimento de secundarização dos conhecimentos científicos aos cursistas. O que seria um absurdo. O que se buscou foi romper com a perspectiva mecânica de transferência de saberes (FREIRE, 2005). Vale ressaltar, também, que esse movimento só foi possível por se tratar de um grupo coeso, o qual tinha conhecimento de causa do que pretendia.

Por fim, importante destacar que a orientação acerca da necessidade de tempo de estudo dos Cadernos e planejamento das formações continuou sendo uma demanda dos formadores. Ela foi citada na mesma proporção tanto pelo grupo que iniciou a formação, quanto pelo que ingressou posteriormente. A ressalva é que os Cadernos deixaram de ser tratados como um guia a ser seguido. Essa alteração pode estar relacionada à constituição de uma formação mais “solta”, pautada no acréscimo de materiais diversificados para a formação que foram para além dos Cadernos. Além disso, contou com a participação de professores especialistas em diversas áreas, os quais abordavam temas relevantes para as intervenções pedagógicas na alfabetização.

A conclusão possível, nos termos em que os dados se apresentam, é que a proposta formativa chegou ao polo com um desenho prévio que indicava como deveria ser desenvolvida pelos formadores. No entanto, estes, por sua vez, informados pela trajetória profissional e de formação, principalmente os envolvidos no circuito formativo, sabiam muito bem o que valorizavam ou não em uma formação, o que era de fato primordial ou não para seus pares refletirem; assim, forjaram um outro caminho. Nesse sentido, a partir do “crivo da experiência”, atuaram como mediadores entre o material de referência da formação pelo PNAIC, as necessidades da formação e, assim, articularam a teoria e a prática. Desse modo, pode-se afirmar que atuaram como os intérpretes privilegiados da política. Nesses termos, os formadores tiveram o papel de leitura da realidade da formação que implementavam. Nesse

movimento, pelo mérito de terem uma equipe de coordenação aberta ao diálogo e próxima ao grupo de formadores, foi possível que os rumos do processo nesse polo fossem marcados pela autonomia desse agente formativo - sendo importante ressaltar, mais uma vez, sem que isso gerasse a perda da unidade do grupo - e pela conquista de um efetivo espaço ao acolhimento dos saberes produzidos no cotidiano escolar de forma articulada aos conhecimentos acadêmicos. Ao que parece, ganhou a universidade, por ter a oportunidade de ressignificar os moldes da formação; ganharam os formadores, por fortalecerem um papel de atores e não de meros prescritores; os OEs, pela oportunidade de darem um sentido diferente aos seus saberes e à condução da formação aos PAs. Nessa lógica, ganharam os PAs por terem uma formação calcada na reflexão e valorização do seu fazer e os alunos por terem professores com conhecimentos capazes de conduzirem a intencionalidade dos processos de aprendizagem com mais segurança.

Nesse cenário, importante registrar que, como já percebido por ações políticas anteriores e pelo vasto repertório acadêmico sobre o tema, a intencionalidade de uma proposta governamental pode buscar, em maior ou menor dimensão, controlar o trabalho docente (FREITAS, 2003; FREITAS, 2012; SOUZA (2014); DICKEL (2016); SILVA, (2013). Isso parece estar ganhando muita força nos tempos atuais, cujos princípios de um Estado regulador se desvelam sem rodeios, por meio de um governo que vem impondo, de forma cada vez mais acentuada, medidas com o único objetivo de atender aos interesses de setores empresariais. Os efeitos desse cenário para os professores não são animadores. Cortes e limites orçamentários; extinção do diálogo com os representantes do setor educacional; políticas com foco exclusivo no controle, na avaliação e responsabilização: estes são alguns exemplos do que está posto para a realidade educacional brasileira. No entanto, com base na atuação dos formadores do polo de Juiz de Fora, os preceitos articulados à expectativa dos reformadores, entendido aqui como grupo vinculado aos interesses mercadológicos, parecem ter sido, se não desviados, ao menos amenizados. Sendo assim, diferentemente do que pesquisadores que embasaram suas pesquisas em estudos teóricos sobre o Programa tais como Frangella (2016); Dickel (2016); Luz (2017); Rocha *et al.* (2016) Luz e Ferreira (2013), Bassouto e Esquinsani (2016) dentre outros de destaque no meio acadêmico, estudos empíricos indicam que o PNAIC não se realizou como uma política voltada aos interesses dos reformadores (CABRAL, 2015; GIARDINI, 2016; MORESCO, 2017; SCHIMAZAKI e MENEGASSI, 2016 e MAINARDES, 2018). Dito de outra forma, o levantamento de dados sobre o Programa revelou que no campo acadêmico há uma certa divergência em relação a formação: os dados produzidos a partir do levantamento bibliográfico e/ ou documental, apresentam-se distantes das pesquisas que aproximaram-se de

alguma forma dos agentes formativos que atuaram na formação. Em comum, as pesquisas empíricas denotam que na implementação do programa “[...] o discurso oficial não foi apenas reproduzido, mas interpretado e traduzido por coordenadores e formadores das universidades públicas para orientadores de estudo que também interpretaram e traduziram para professores alfabetizadores, em seus municípios” (Mainardes, 2018, p. 431).

A análise dos dados coletados indicaram, ainda, que, embora os formadores tenham reconhecido as críticas feitas à lógica formativa do PNAIC - em especial no que tange ao seu caráter utilitarista que visou à padronização do fazer pedagógico pela busca por melhores resultados na educação e ao controle e responsabilização dos professores pelo quadro de insucesso do processo de escolarização dos estudantes, conforme indicam os estudos de Frangella (2016), Dickel (2016), Luz; Ferreira (2013), Bassouto (2013), Esquinsani (2016), Aguiar *et al.* (2017), Luz (2017); Rocha *et al.* (2016) -, atuaram na formação para além disso. Ou seja, assumiram seu papel de forma a contrapor-se a essa lógica. Na verdade, o que as falas dos formadores revelaram é que, em virtude da realidade de desqualificação da docência vivenciadas ao longo da carreira e dos conhecimentos construídos em seus processos de formação sobre o avanço de políticas educacionais, calcadas no âmbito do MEC para cumprir uma agenda empresarial. Portanto, não negligenciaram aspectos de interesse no alinhamento do currículo e da avaliação no desenvolvimento do programa. Contudo, trabalharam para enfraquecer, o quanto fosse possível, essas questões atravessadoras na formação que organizaram. Ilustra essa perspectiva o depoimento de uma das formadoras ao dizer que “tudo o que não estava era trabalhando para o MEC”. A formadora riu e disse: “eu estava trabalhando para um programa do MEC e isso é bem diferente de me submeter a ele”. Segundo ela, o objetivo maior era atuar de forma a auxiliar os docentes a refletirem e melhorarem suas práticas de ensino. Esse discurso foi recorrente no grupo, podendo sinalizar a real intenção e o papel dos formadores. O depoimento de Alessandra permitiu que se tenha certa dimensão da percepção do PNAIC nesse polo.

A gente tinha esperança na formação. A gente chegou com muito amor pela profissão e com vontade de ajudar a escola. Eu sinto que cada vez mais a escola tem que ensinar. A gente está ficando perdida entre o sentido amplo da palavra educar e deixando o ensino de lado. Eu estava comprometida com o programa. Comprometida em dar condição para as professoras ensinarem (Alessandra - formadora de MT no polo de Juiz de Fora).

O que esses formadores mostraram foi que houve possibilidade de se construir outro caminho diante de uma política instituída. Assim, a partir da compreensão dos estudos do

sociólogo inglês, Stephen Ball, e por colaboradores, como Bowe, apresentados no Brasil por pesquisadores como Mainardes (2006), é possível inferir que outras políticas podem ser mobilizadas pelo movimento dos diferentes atores que atuam no campo social. No caso específico, afigura-se que o PNAIC se desdobrou como uma política a qual buscou viabilizar estratégias para que os professores alfabetizadores tivessem a oportunidade de construir conhecimentos capazes de, de fato, reverberar ações pedagógicas voltadas ao direito de aprendizagem. Estudos como os desenvolvidos por Cabral (2015), Giardini (2016), Morescho (2017), Schimazaki; Menegassi (2016) e Mainardes (2018a), também desvelam essa realidade.

### **3.3 O trabalho dos formadores no PNAIC no polo de Juiz de Fora**

Nesta seção, será discutido o trabalho do formador no PNAIC no polo de Juiz de Fora, abordando a área de atuação, a participação na organização da formação, o processo de formação vivenciado para atuarem nessa formação e as principais estratégias planejadas e dinamizadas nesse contexto formativo.

#### **3.3.1 Participação dos formadores na organização da formação: percepções sobre os encontros de planejamento para o momento presencial da formação e sobre Cadernos de Formação**

O clima de diálogo estabelecido entre os formadores da universidade com os formadores dos OEs, que são foco deste estudo, foi sinalizado na seção anterior. No entanto, é pertinente detalhar como se deu na organização da formação. Interessante destacar, inicialmente, que os formadores foram unânimes em afirmar que participaram da organização da formação. Segundo o grupo entrevistado, após o estudo individual dos Cadernos, todo o grupo se reunia para planejar o desenvolvimento da semana presencial de formação. Essas reuniões aconteceram, na maioria das vezes, semanalmente e, eventualmente, quinzenalmente. Nelas tinham espaço para sanarem dúvidas sobre o conteúdo lido, planejarem coletivamente os encontros futuros e reavaliarem os já realizados. Segundo Cristiane, as reuniões foram importantes, fundamentalmente, porque, após cada um estudar os Cadernos e se debruçar para relacionar a leitura com a experiência, discutiam coletivamente o planejamento da formação. A fala de Cristiane é representativa da percepção do grupo sobre essa questão.

Os encontros que eram realizados na UFJF à noite, que às vezes eram encontros de três horas de duração, tinham o objetivo de planejar o que seria tratado na formação; o grupo elegia o que era mais relevante e a gente tinha um outro princípio de que cada uma não fizesse a sua aula de um modo próprio, mas que tivesse uma certa sintonia.

É lógico que umas diferenças e o modo de apresentar o conteúdo, ou até mesmo a sequência da aula, eram diferentes. Tinham formadoras que conseguiam dar todo o conteúdo planejado, tinham algumas que não conseguiam cumprir o que estava previsto, mas a nossa grande preocupação na reunião era a de planejar o que iria acontecer na formação, a partir da discussão do grupo, quanto tempo iria ser gasto, quais recursos a gente usaria e como os Cadernos seriam estudados. Os Cadernos, muitas vezes, chegavam nos polos muito perto dos encontros acontecerem; às vezes 10 (dez) dias antes da nossa reunião. Quando chegavam era uma correria: ter que ler tudo aquilo, fazer a comparação entre um assunto que deveria ser trabalhado em todos os anos do ciclo de alfabetização, porque na formação não distinguíamos o que era do ano 1, 2 ou 3 e multisseriados. Definíamos o eixo desses Cadernos e o trabalho se dava em torno daquele tema. E aí a gente ia puxando nos slides o que estava no caderno do ano 1, do ano 2, do ano 3 e das práticas de sala de aula junto com as OEs. Fazíamos um estudo do material ao mesmo tempo pensando: “O que vai ser feito no município? De que forma os PAs vão compreender esse conteúdo? Por quê?” Para muitos OEs, o conteúdo estava sendo apresentado pela primeira vez no Caderno. Era algo inédito. Até para alguns formadores, também era inédito. E aí não dava tempo de fazer a formação do formador não (Cristiane – coordenadora adjunta do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

O coordenador adjunto do polo reforçou a exposição de Cristiane, afirmando:

Trabalhávamos com os Cadernos, mas não ficávamos presos a ele não. A gente trabalhava várias estratégias. Às vezes algum texto que vinha no Caderno e a gente achava importante, a gente fazia alguma dinâmica de leitura do texto na formação. Nas reuniões, a gente fazia um esqueleto, um cronograma geral por períodos e eles adaptavam de acordo com o que eles percebiam com a turma. Então, de manhã, a gente vai abordar isso, no período da tarde a gente trabalha isso. Mas nos intervalos dos cafés, que tinha sempre um de manhã e um de tarde, os formadores trocavam muitas ideias do que estava acontecendo, do que tinham conseguido fazer, do que estava planejado para aquele período e, com isso, iam alterando à medida que eles viam que não iam dar conta por falta de tempo. Então, eles tinham flexibilidade de adaptar à medida que a turma caminhava. Mas a gente tinha um roteiro fechado para todos os dias de formação (Reginaldo – coordenador do PNAIC na área de MT no polo de Juiz de Fora).

As considerações de Carolina permitem um melhor entendimento, merecendo, também, destaque.

No início a gente ficou preso aos Cadernos. A gente estava meio inseguro. Pode? Não pode? A própria Janaína que tinha atuado no Pró-Letramento, colocava para a gente que o Pacto foi um programa muito mais amplo. Então, para ela também, em certa medida, era uma experiência nova, porque ela nunca tinha atuado em um programa tão amplo assim como o PNAIC. Ela dizia que ia para as reuniões e era gente do Brasil inteiro. Então, no início, a gente estava querendo não fugir muito à regra até para não cometer nenhum equívoco em relação ao programa. Mas, à medida que as coisas foram caminhando, as discussões foram ampliando, o grupo de formação, meus pares, era um grupo de meninas com uma experiência muito ampla. Todo mundo era professor. A formação das meninas também. Tinham doutoras, mestres e mestrandas, enfim, tinha gente com muita experiência. Era difícil. Mesmo que a coordenação quisesse segurar o grupo com base em uma orientação só, não ia conseguir. O que aconteceu foi que, no início, por ter um certo controle, foi bem tenso. 2013 foi uma tensão só. Inclusive tivemos colegas que deixaram o programa por causa disso. O controle em seguir os Cadernos, em seguir o cronograma era rígido. E foi um embate. No intervalo era assim: “Já deu isso? Já deu aquilo? Ai, meu Deus, tô atrasada.”

Depois as coisas foram tomando outro rumo. Começamos a usar melhor as reuniões. Elas eram muito cansativas, mas muito importantes. Você imagina a confusão na hora dos encontros de formação, cada uma trazendo a demanda da sua turma de OEs. A gente começou a perceber que isso não dava. Daí fomos percebendo a importância de não perder as demandas sem perder a unidade. Aí fomos aparelhando nas reuniões. Aí qual era o foco das nossas reuniões? Aparelhar a gente, instrumentalizar a gente de materiais, de informação, conhecimento e, com base nisso e nos nossos conhecimentos, fomos montando as reuniões. (Carolina – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Alessandra, ao rememorar alguns desdobramentos da proposta de formação ao longo dos anos, mencionou:

O grupo se reunia toda semana na Universidade para preparar os encontros. E esses encontros eram preparados com a colaboração de todos. Todos levavam colaboração, a gente escolhia outros materiais além dos Cadernos do PNAIC. A gente ia além do material. Aí, nessas reuniões, a gente montava a formação. Só que, na prática, o que acontecia? Cada formador, apesar de ter tudo preparado com a liderança do Reginaldo, tudo igualzinho para todo mundo, a gente percebia que na prática ficava um pouco diferente pela característica do formador e da turma. Cada turma trazia questões diferentes. Para mim, sempre ficou muito claro que, apesar da formação ser preparada com a liderança do Reginaldo, na prática, no dia a dia dos encontros, saiam coisas diferentes. Mas o foco dos encontros era o mesmo. A orientação inicial indicava que deveríamos seguir os Cadernos e o cronograma. Isso foi problema no início. Depois foi mudando. A gente se respeitava. A gente ia vendo o que havia dado certo com uma colega e às vezes reconstruía para um próximo encontro. Tudo muito dinâmico, tudo muito rápido. Tinha uma pressão, importante de se dizer que tinha pressão. Porque a gente tinha um objetivo, uma meta e um prazo. Meta tem prazo. Prazo tem pressão. Uma pessoa que não sabe trabalhar sob pressão não ficava no Pacto. Era uma pessoa que não tinha perfil para ser orientador ou formador (Alessandra – formadora do PNAIC na área de MT no polo de Juiz de Fora).

Pelos depoimentos foi possível perceber que, conforme dito na seção anterior, a condução da formação no polo de Juiz de Fora foi se tornando mais autônoma durante o percurso. Os relatos acima ratificam isso. Eles também dão visibilidade ao que se pretendia com as reuniões. Da forma como são apresentadas, as reuniões aconteceram com o propósito de dar unidade à formação. Por meio delas, o grupo fechava um cronograma que, embora no início tivesse o peso do controle sobre o que os formadores estavam fazendo, a fim de não perder as discussões fundamentadas nos Cadernos, com o tempo foi tomando corpo de um cronograma flexível, sem que, com isso, perdesse a força de ser um caminho para manter a identidade de um grupo em uma formação específica. Importante esclarecer que essa proposta de “cronograma” apresentou-se como uma forma de não perder de vista os conhecimentos que deveriam ser tratados, por serem indispensáveis a todos os alfabetizadores. Assim, com base nas reuniões, cabe dizer que o grupo teve espaço para participar da organização da formação.

Especificamente sobre os Cadernos, principal referência para o trabalho dos formadores, o grupo se posicionou de forma parecida com o que Paulo afirmou:

Eu já até escrevi isso na avaliação do Pacto como um ponto positivo. O Caderno traz uma diversidade de autores escrevendo sobre a mesma temática. Então, às vezes, a gente tinha a opção de um autor não ter contemplado o que você queria, mas o outro trazer uma discussão com a qual dava para fazer um link e tratar de outras questões importantes. De um modo geral, eu gostei dos Cadernos. Achei a qualidade do material pertinente. Se fosse para repetir, eu mexeria em uns detalhes, mas usaria o mesmo material (Paulo – formador do PNAIC na área de M/T do polo de Juiz de Fora).

Ainda sobre os Cadernos, importante considerar, também, a narrativa da formadora Maria.

Os Cadernos eram densos, extensos com exemplos práticos. Eu aprendi com ele, eu o uso em outras formações em que atuo. Tenho um olhar crítico sobre ele, por exemplo, ele exigia uma equipe com boa formação para trabalhar com ele. Porque se fosse uma equipe de formadores que não tivesse formação, essa coisa na alfabetização, não dava não. Agora, se a equipe for coesa, se a equipe tiver mesmo conhecimento da alfabetização, da prática, eu acho que dá para adequar o material. (Maria – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Os excertos acima revelaram o acolhimento dos formadores aos Cadernos. Uma revisão de literatura sobre o PNAIC realizada por Alferes; Mainardes (2018b) em 64 (sessenta e quatro) trabalhos, do período de 2013 a 2016, também indicou essa perspectiva. Segundo os autores, são raras as pesquisas sobre o PNAIC que incluem a observação da prática. Essa questão foi sinalizada por Giardini (2016) e observada no levantamento bibliográfico empreendido para este estudo. Pode ser que, devido a essa característica, os dados produzidos nos estudos, os quais se aproximaram do campo, tenham demonstrado resultado divergente de alguns dos dados, entre eles os que se referem aos Cadernos de Formação, apresentados em pesquisas descritivas, como as desenvolvidas por Luz (2017), Ferreira; Fonseca (2017) e Pereira (2017). No entanto, é preciso destacar que, como ressaltou Maria, por serem densos, os Cadernos exigiam uma base sólida do formador, o que pode ter sido um problema para outros polos que não tenha constituído um grupo de formadores “5 estrelas”. Nesse caso, na falta de condições formativas para o trabalho, pode ter gerado algumas ações pouco proveitosas, como as mencionadas pela formadora Aline, a qual, antes de atuar no PNAIC, havia sido formadora no Pró-Letramento. Conhecia, portanto, o trabalho de formação *de* rede. Com base nessa vivência, causou-lhe estranheza o trabalho desenvolvido em outro polo que atuou antes de ser formadora no polo constituído pela UFJF. Segundo ela as orientações destoavam muito dos pressupostos do Pró-Letramento, aspecto que se pode perceber pela sua fala.

Quando eu cheguei como formadora no outro polo, de outro estado, eu senti muito. Eu senti porque não tinha uma sistematização do grupo. Ficava muito ali naquele discurso de que nós, formadoras e as OEs, tínhamos que ter autoria para construir, para dar sentido à formação. Falavam que não era receita de bolo, que elas não podiam dar receitas de bolo prontas para a gente e que nós não podíamos dar para as OEs. Que cada uma de nós montaria a formação de acordo com a nossa vivência ali na turma, porque a universidade não teria que tratar a gente, muito menos os professores, como quem teria que seguir modelos. Como eu tinha mais experiência por causa do Pró-Letramento, ficava todo mundo em cima de mim. Não tinha debate, não tinha identidade. Cada uma falava de um assunto e pronto. Então o que eu penso é que esses Cadernos precisam de formadores com base, que já tenham experiência com formação e muita leitura. Eu lembro que no grupo de lá tinha gente que nem conhecia Bakhtin, entendeu? Isso não era uma percepção só minha. Uma amiga minha, que saiu porque também não acreditava na formação do jeito que acontecia lá, me falou que a coordenadora falou que morria de medo de mim (risos). Ela falou nos bastidores que tinha medo de mim porque eu era muito preparada. Então, assim, ela tinha essa consciência e isso mostra que a percepção não era só minha. E aí eu sinto que, quando chegou lá na ponta, lá com as professoras, por exemplo, houve uma reunião com as professoras alfabetizadoras do ciclo de alfabetização de um município vizinho e eles levaram uma professora que falou um pouco sobre consciência fonológica, da importância de despertar nas crianças isso, que vai ajudar na alfabetização e tal. E foi assim, apesar de a fala dela ter sido muito boa, ninguém bateu palmas. Eu não estava; quem me contou isso foi minha irmã. Aí uma professora resolveu levantar e dizer que tinha uma coisa que estava agarrada nela desde 2013. Ela queria saber se, com aquela fala da palestrante, já que agora a Secretaria de Educação estava trazendo essa professora para falar aquilo ali, se acabou esse negócio de Pacto e de Letramento e se agora podiam alfabetizar. Ela justificou que teve que parar de alfabetizar porque agora era só letrar, letrar, letrar. E essa professora foi aclamada, ovacionada, o pessoal levantou e aplaudiu, tamanha era a insatisfação. E aí assim, a coordenadora atual do PNAIC na região de lá, me ligou pedindo ajuda (Aline – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Quanto à descrição acima, não cabe discussão profunda, visto que não há dados suficientes e não foi o objetivo desse estudo trazer a análise de outros polos para o debate. No entanto, o depoimento de Aline indicou uma situação muito perigosa do efeito de uma formação em que, possivelmente, os formadores não têm uma base de conhecimentos específicos para estabelecerem uma posição de autoridade no encaminhamento do processo formativo. Nessa vertente, a atuação da universidade junto ao formador e deste junto ao OEs, longe de dar “receitas”, precisava de um investimento maior na sistematização da formação, garantindo que os formadores com seus pares e com a atuação da coordenação do programa revisitassem seus saberes, construíssem outros e soubessem o que fazer, de fato, na condução do grupo de professores-cursistas. Como se vê, a reponsabilidade foi grande. A negligência, mais do que “quebra” da rede, pode ter incidido em processos escolares nos quais a aprendizagem não se estabeleceria. Aline ilustrou essa situação ao relatar que a coordenadora, a qual lhe telefonou, confidenciou imensa angústia ao ver uma mãe que foi à escola esperar a Secretária de Educação,

que iria inaugurar uma obra, a fim de pedir ajuda para o filho que estava no 3º ano, mas não conseguia ler e escrever. Afirmou à Secretária que não era um caso só do filho dela, era de uma turma. Portanto, com tantas lacunas na formação, com tanta carência de professores formados com conhecimentos específicos da alfabetização, pode-se concluir que não se deve deixar a formação totalmente solta, o que não quer dizer que uma formação sistematizada incida em “receita” ou perda de autoria dos formadores. Não parece ter sido isso que ocorreu no polo de Juiz de Fora.

Eu fui várias vezes criticado nas avaliações das OEs por não usar o material em nenhum momento. Elas se sentiam desconfortáveis em ter o material e não saber o que fazer com ele. Elas precisavam de alguma forma de estruturar. Eu tenho que ter um planejamento, tem que se mostrar o início, meio e fim, onde eu vou chegar e, muitas vezes, isso se rompia. Eu não vou te falar que em todas as formações a gente conseguia fazer isso, porque em formações que tinha uma temática, que eu ficava inseguro, mais frágil para a discussão, os materiais ajudavam bastante. Educação Inclusiva, por exemplo. Que *know how* eu teria? (Caio – formador do PNAIC na área de MT no polo de Juiz de Fora).

A exposição de Caio revelou que os formadores tiveram autonomia, contudo isso não diminuiu a importância do material, inclusive diante das lacunas de sua formação. Pelas falas, fica claro que, no polo de Juiz de Fora, houve um cronograma planejado com base nos Cadernos. Tanto os cronogramas quanto o planejamento eram adaptados pelos formadores e/ou usados como um instrumento importante de estudo e orientação para o grupo.

Ainda sobre os Cadernos, importante mencionar que uma formadora destacou a capacidade desse material em estabelecer aproximações entre a teoria e a prática. Pode ser que isso seja fruto da forma como o material foi construído, já que contou, inclusive, com contribuições de várias professoras do Ensino Fundamental e com formadores de polos de todo o Brasil, até mesmo com representatividade do polo de Juiz de Fora.

A gente tentava seguir as indicações dos Cadernos. A gente tentou trabalhar com o material, a gente colocava outros e as nossas vivências. Mas, de certa forma, a gente seguia a linha do material, porque era uma referência importante para as OEs trabalharem com as PAs e era um material de qualidade. Um dos artigos foi a gente que produziu. Eu, a Janaína, a Maria e a Bruna. Então, sendo de qualidade, a gente usava sim, até porque era onde os professores estudavam. Era onde eles iriam ler e ver onde a nossa fala se embasava (Selma – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Outro ponto a ser considerado foi o fato de os Cadernos serem uma importante referência de estudo para os professores de diferentes regiões atendidas pelo polo, as quais,

muitas, tinham uma realidade carente de oportunidades de leitura, como foi destacado por Bruna no excerto abaixo.

Seguir os Cadernos ou tê-los como referência era importante porque era o material que elas tinham em mãos. Que todas tinham. Eu não estava falando para OEs que iam trabalhar com PAs só de Juiz de Fora, que é uma cidade que tem uma diversidade maior de opções formativas, livrarias, cinema. Eu estava falando para professoras que nas cidades não tinha banca de revista. Era aquele material e acabou. Se eu não mirasse os Cadernos, eu tirava o suporte comum a elas. O que me deu esse entendimento foi em uma formação do Pró-Letramento, em Barbacena; eu escutei uma colega tutora dizendo assim: “Na minha cidade não tem banca, não tem Lojas Americanas”. O passeio delas era ir às Lojas Americanas. Olha o universo delas. Como fragilizo os Cadernos? A gente fazia apontamentos, mas não o diminuía. Eu sempre dizia: “Gente, o material de referência é esse, mas sempre que possível vamos além dele”. E eu fazia isso. A gente fazia. (Bruna- formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

A fala de Bruna ajuda na reflexão sobre, ao menos, dois pontos: um, que se refere à importância dos Cadernos como material de estudo comum a todas as professoras que constituíram a rede, o que poderia dar unidade à formação no contexto nacional, disparando o diálogo com as diversas realidades do país. O outro, se refere à escassez de capital cultural que muitas professoras vivenciam, o que reforça a necessidade de ser dar maior importância a ações as quais favoreçam um processo formativo calcado na ampliação de vivências culturais e científicas, conforme já mencionado anteriormente, a partir do aporte de Nóvoa (2017).

### 3.3.2 Formação dos formadores para atuarem no PNAIC

Sobre a vivência do grupo de formadores em formação específica para atuar no programa, grande parte dos formadores mencionaram que as reuniões semanais para planejamento foram, também, encontros de estudo, embora a coordenadora adjunta tenha afirmado que não havia formação para o formador, porque não existia tempo para isso. Segundo ela, a ideia inicial era de que o formador já dominasse os temas. No entanto, a análise do conjunto de considerações feitas por esses formadores denotou que, antes das reuniões, tinham o compromisso de lerem os Cadernos. Dessa forma, iam para as reuniões já com o material estudado. Contudo, nos encontros, tinham a oportunidade de clarificar concepções, tirar dúvidas e refletir sobre o lido, a partir das apresentações dos pares que, como já mencionado por Cristiane, eram expostos pelos formadores que tinham maior afinidade com as temáticas. Assim, nesse momento de apresentação, muito aprendiam. Os dois depoimentos abaixo ratificam essas considerações:

Para mim os encontros eram com pessoas muito boas e de referência. Quando cada uma ali falava alguma coisa, eu ficava assim (gesticula boca aberta). Era fantástico! Eu aprendi muito. As apresentações da Selma, meu Deus, o que era aquilo? Eu ia beber na fonte: “Selma me mostra como você faz isso”. A Adriana falando de linguística. Era muito bom (Joana – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Tínhamos encontros de formação. Para mim foi; porque, por exemplo, de algumas atividades, algumas propostas mais específicas do eixo de apropriação do sistema de escrita, era algo que, por exemplo, eu tinha algumas dúvidas por não ter feito Pedagogia e nem ter uma ampla experiência com a alfabetização. Então, esse, por exemplo, era um eixo em que eu tinha muitas dúvidas, mas nós tínhamos ali, profissionais, colegas formadores que sugeriam outras leituras, que compartilhavam suas experiências. Por outro lado, por exemplo, a perspectiva do ensino com gêneros era algo que eu tinha mais leitura, tinha mais estudos, então eu podia contribuir bastante. Então era, sim, espaço de formação para o formador (Adriana – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Vê-se, assim, que, ainda que os encontros semanais não tenham sido pensados com o objetivo de uma formação planejada para os formadores, serviram para esse feito. O que se percebe é o reforço da ideia de formação como um *continuum*, ou seja, não há um marco que limita o tempo de aprender. Nesse sentido, a fala de Fernanda, ao dizer que “a gente não foi formado para formar”, soa verdadeira; parece, também, ser verdade sua outra afirmação: “mas a gente foi se formando no movimento”.

Para além dos encontros, o grupo foi encontrando outras formas de se formar. Sobre isso, interessante dar destaque à fala de Carolina, ao afirmar que em um determinado momento da formação, em 2014, quando entrou a disciplina de Matemática, cada turma passou a ter dois formadores atuando juntos: um de LP e o outro de MT; assim, um assistia à formação planejada e orientada pelo colega. Segundo essa formadora, nesse momento aprendeu muito; não só sobre conteúdos, mas como orientar uma formação e até como planejar uma formação. Nas palavras dela:

Eu aprendi muito com ele. Primeiro porque ele contava como eram as reuniões de Matemática e era pá-pum. A gente não. A gente discutia, era uma reunião que não acabava (risos). Chegava na sala, ele punha lá uma situação e ali ele ficava horas no tema. Quando chegava no intervalo, eu ficava prestando atenção nele. E aí era aquele tal de “Onde você está?” E ele falava que estava lá no início. O colega perguntava: “Mas, e o cronograma?” Ele respondia: “Eu não vou de acordo com ele e sim com o que elas estão precisando”. Então eu pensei: “Ah, então não precisava ter sido aquela correria do ano passado?” Eu aprendi com ele e comecei a ver de outra forma (Carolina – formadora no PNAIC de LP no polo de Juiz de Fora).

Merece destaque, ainda, a postura de algumas formadoras ao afirmarem que se formaram com os pares, em momentos não oficiais. Lira ilustra essa situação ao mencionar que

ia para casa da Vanessa estudar com ela. Eu pedi para ir, ela concordou e a gente estudava juntas, pensava juntas e produzia juntas. Então houve isso, houve uma camaradagem (Lia – formadora do PNAIC na área de MT. no polo de Juiz de Fora).

Da mesma forma, Regina conta como uma brincadeira de infância foi usada como estratégia para a sua formação e de uma companheira na formação.

Quando a situação apertava, eu falava para a Marcela, preciso de ajuda. Ela falava: “vamos brincar de aulinha?” (risos) O que nós fazíamos? Estudávamos os Cadernos, leituras complementares e marcávamos de nos encontrar. No encontro, tiramos dúvidas, repassávamos toda a formação (Regina – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Os depoimentos acima revelaram que, assim como o grupo fez um investimento pessoal em processos de formação continuada, ao longo de sua trajetória profissional, aspecto já apresentado anteriormente neste trabalho, demonstrou, também, disposição para um movimento de autoformação por meio de leituras complementares e encontro com os pares para além dos encontros institucionalizados. Essa postura pode indicar uma habilidade considerada por pesquisadores, como Rinaldi (2012), essencial ao formador: reconhecer que não sabe tudo. Entende-se que isso pode ser considerado uma das qualidades que Freire (1998) mencionou como indispensável ao melhor desempenho de professores progressistas: a humildade. Segundo ele, por meio da humildade é possível reconhecer algo que é óbvio: “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos nós ignoramos algo” (FREIRE, 1998, p. 55). O autor esclarece, ainda, que se trata de uma qualidade que nos aproxima do outro pela escuta atenta, pelo diálogo. Se assim é, ao demonstrarem serem humildes perante seus pares formadores, pressupõe-se que, também, o são os formadores perante os OEs, podendo ser um grande diferencial em uma formação.

Ainda sobre a vivência do grupo de formadores em formação específica para atuar no programa, cabe destacar a percepção de Vanessa, ao afirmar que, especialmente no ano de 2016, vivenciou encontros específicos de formação no PNAIC. Segundo ela, nesse ano teve a oportunidade de reunir com seus pares para estudar sobre a ANA.

A última formação<sup>70</sup> foi mais voltada para as avaliações em larga escala, basicamente foi isso. Então como tinha um enfoque mais específico e muita orientação, nesse momento era repasse de informação para a gente. Os formadores precisavam saber aquilo também. Tinha um rapaz que fazia as nossas formações e conversou com elas também (se referindo às OEs<sup>71</sup>). Eu percebi que para muitas OEs era uma novidade.

<sup>70</sup> Referindo-se à formação de 2016.

<sup>71</sup> Nota da pesquisadora.

Eu estava lidando com uma turma que tinha um grande número de coordenadoras, portanto que estavam lidando com a ANA. Percebi que muitas não sabiam, como eu, algumas coisas comentadas e repassadas a respeito da construção das provas, da preocupação de não produzir exercícios para fazer na sala como se fosse um cursinho preparatório. Ouvir isso foi muito chocante para mim e ter que tratar com naturalidade. Foi chocante saber que certas escolas estavam trabalhando nessa perspectiva de cursinho. Isso me chocou. Como desconstruir isso sem dizer que “tá errado”? Mas a própria turma de OEs vai fazendo colocações que desconstrói. (Vanessa – formadora do PNAIC na área de MT no polo de Juiz de Fora).

A narrativa da formadora requer uma explicação um pouco mais detalhada sobre esse ano da formação. Ocorreu que, no ano de 2016, quando o grupo foi convidado pela coordenadora geral do programa, no polo de Juiz de Fora, a se constituir, em meados de outubro, recebeu uma orientação diferente das dos anos anteriores. De acordo com os sujeitos entrevistados, a formação que aconteceria logo em novembro seria para tratar dos dados da ANA nos municípios a que o polo de Juiz de Fora atendia. Seria importante que os formadores destacassem os pontos fracos no processo de aprendizagem dos alunos, mensurados por essa avaliação, a fim de que os OEs, juntamente com os CLs, pudessem refletir e repensar estratégias que incidissem em aprendizagem. Para a realização dessa formação, integrou-se ao grupo atuante, junto à coordenação, um especialista em avaliação, o qual passou a ser o responsável por conversar com toda a equipe e com as próprias OEs, em um momento específico da formação presencial. A intenção era de prestar auxílio para que o grupo pensasse em atividades de intervenção a serem desenvolvidas nos municípios. A figura desse agente formativo foi mencionada por alguns formadores, por exemplo, no caso de Vanessa, como alguém que muito acrescentou aos conhecimentos sobre avaliação em larga escala. O destaque dado a esse aspecto pode ser ilustrativo para a identificação de mais uma lacuna da formação docente. Há de se considerar que em um país o qual vem assumindo a avaliação em larga escala como instrumento de controle, culpabilização e desqualificação dos professores (DICKEL, 2016; AGUIAR *et al.*, 2017; LUZ, 2012, 2017; ROCHA, *et al.* 2016; FREITAS, 2012), ter formadores com alta titulação, que mencionam ter pouco entendimento sobre esse instrumento, pode indicar um ponto fraco da formação. Isso talvez implique o desvio do uso da avaliação, na crítica pela crítica ou na falta de um conjunto coeso de profissionais com condições para enfrentar essa forma de medir a qualidade do ensino.

No diálogo com os demais formadores sobre a percepção da formação em 2016, foi notada a influência da ANA de forma direta no seu trabalho de formador; alguns mencionaram que, de modo especial, aprenderam muito com as reuniões de estudo sobre a ANA, mas não sentiram diretamente mudança na formação, somente em algumas reuniões de formação e de

planejamento. Com efeito, confirmam que essa temática é de pouco domínio dos formadores, fortalecendo a hipótese de que seja uma questão a qual precisa ser revista na formação docente. Sobre a forma como essa discussão foi tratada no interior do polo de Juiz de Fora, corrobora a coordenadora geral do programa ao dizer:

A ANA chega um pouco diferente das outras avaliações em larga escala. Há por exemplo, um questionário que avalia o perfil socioeconômico que considera as diferentes realidades das crianças. Tentamos, na formação, mostrar as possibilidades de uso pedagógico da ANA, sua importância para orientar o trabalho do professor (Janaína – coordenadora geral do PNAIC no polo de Juiz de Fora).

A partir dessa consideração, é possível afirmar que, nesse polo, buscou-se outras possibilidades de uso da ANA, o que denotou convergência com as afirmações de pesquisadores como Micarello (2015). Segundo os formadores, o que se buscou foi dar destaque às possibilidades de um processo de avaliação que objetivou diagnosticar a aprendizagem dos alunos com o propósito de retomar os conteúdos ainda não apropriados por eles e realizar atividades diferenciadas. Talvez essa dimensão formativa, atrelada a uma avaliação em larga escala, tenha sido a que fez os formadores afirmarem que “aprenderam muito com as reuniões de estudo sobre a ANA”. No entanto, ainda que seja isso, não retirou a necessidade de revisão da formação sobre a temática desse formato de avaliação e suas possibilidades de instrumentalizar efetivamente a aprendizagem. Claro que não se tratou de sair da formação como o especialista que dialogou com toda a equipe. No entanto, era para ser claro a todos os professores os aspectos que as avaliações desse tipo podem tratar, enfraquecendo, assim, a crítica pela crítica de referendar a essas avaliações apenas o uso quantitativo dos dados. Desvelou-se, assim, a necessidade de se instituir uma formação capaz de orientar o professor a planejar e conduzir estratégias didático-pedagógicas a partir dos dados evidenciados por esse instrumento.

No entanto, de modo contrário, as demais temáticas presentes nos Cadernos e os principais referenciais teóricos que embasaram o PNAIC não foram considerados novidade para a maior parte do grupo de formadores, segundo seus depoimentos. Contudo, vale ressaltar que, para alguns, o encontro com esses referenciais não se deu na formação institucionalizada. Esse foi o caso das formadoras Regina, Rosa, Fernanda, Carolina e Ana. Quando aconteceu por meio institucional, a maioria dos outros formadores disseram não ser na formação inicial e, sim, na especialização, no mestrado, doutorado ou atuando em outras situações de trabalho, como nas formações que estiveram à frente pela Secretaria de Educação das redes às quais pertencem ou como cursistas em outras formações. A esse respeito, cabe uma observação sobre as condições

formativas cujos professores brasileiros têm para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais que isso, cabe problematizar as reais condições para que a formação continuada não seja compensatória, visto ser nela que, muitas vezes, são apresentados conhecimentos e teóricos importantes na reflexão do fazer pedagógico.

Importante considerar o pressuposto, já mencionado anteriormente, referente à fragilidade na relação teoria e prática na formação inicial e, junto a isso, a falta de referenciais centrais para o trabalho com a alfabetização. Sendo assim, cabe indagar: onde os professores alfabetizadores terão acesso aos saberes elementares para uma sólida intervenção pedagógica? É preciso, ainda, nessa reflexão, considerar a situação particular dos formadores. Trata-se de um grupo que demonstrou um investimento pessoal na formação, cujos membros tiveram oportunidades de prosseguir nos estudos e de atuarem em outras frentes de trabalho as quais viabilizaram o estreitamento com teóricos importantes para a reflexão da ação docente. Considerando que essa não é uma realidade comum aos professores Brasil afora, percebe-se que os problemas concretos referentes ao desempenho dos alunos podem ter como uma das variáveis a precariedade da formação de quem atua cotidianamente com os discentes (GATTI, 2013). Tratar dessa fragilidade formativa exige que, ao menos, duas questões sejam consideradas.

A primeira diz respeito ao esclarecimento de que essas problematizações não têm a intenção de defender uma perspectiva de formação continuada de cunho compensatório. Ao contrário, a defesa feita neste trabalho é de que esse momento da formação se traduza como uma ação de reflexão sobre a profissão e, conseqüentemente, oportunize a revisão e ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a problematização feita aqui tem como principal objetivo fortalecer o debate acerca da necessidade de se reafirmar a urgência da revisão no processo formativo. O outro aspecto que precisa ficar claro diz respeito à relação possível de ser estabelecida entre a formação docente e o desempenho dos estudantes. O fato é que, como já apresentado em oportunidade anterior neste trabalho, percebe-se, no cenário nacional, condutas que reforçam a individualização, competição e culpabilização do professor. A relação entre formação e desempenho dos estudantes, destacada aqui, não se trata de um discurso em defesa dessa conduta. De modo contrário, diz respeito a apenas uma das variáveis importantes para resultar em melhores condições de aprendizagem. Logo, não tem a atuação docente como único foco de análise do ensino e, tampouco, desconsidera que, para melhorias nessa atuação, esses profissionais sejam tratados por políticas públicas que lhes garantam dignidade. Assim, requer, junto à formação, condições de trabalho, plano de carreira e de salário.

Retomando as considerações dos formadores sobre a relação do PNAIC e sua formação, importante dar visibilidade que, embora os referenciais teóricos do programa não tenham sido novidade, o grupo foi unânime em afirmar que muito aprendeu ao longo de sua atuação, seja com a equipe com a qual trabalhou, com as leituras que fez ou com a relação estabelecida com as OEs. Expressões, como “O Pacto foi a melhor faculdade que eu tive”, “Minha prática como professora mudou muito”, “A gente aprendeu muito”, “O processo de formação se deu muito mais para nós do que para as OEs e para as PAs”, foram recorrentes. Tais expressões evidenciam a discussão tratada por pesquisadoras como Infantino (2015) e Altet (2003) sobre a ideia de que, enquanto trabalham, os formadores ativam processos de aprendizagem. Couto e Gonçalves (2016) fortalecem essa percepção ao afirmarem que, ao vivenciar os processos de aprendizagem da docência aos professores alfabetizadores, se cria condições para o próprio desenvolvimento profissional do formador.

Destaca-se em meio às entrevistas, não só com os formadores como também com as realizadas com os coordenadores, o reconhecimento do tanto que a troca com os OEs foi significativa no processo de aprendizagem. Outro ponto de destaque foi o reconhecimento de seus pares como profissionais muito bons. Fernanda ilustrou o que se pretende dizer, ao afirmar:

A gente aprendeu muito. Foi muito gostoso estar no meio de pessoas “cabeçadas” e de áreas diferentes. Nesse ponto o que aconteceu? Além de serem todas professoras alfabetizadoras, tinham duas com estudo em Ciências Sociais, uma na área de fonoaudiologia, duas em linguística, o pessoal da Matemática. Eram pessoas que gostavam de estudar, então era fácil. Não tinha como não aprender (Fernanda – formadora no PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

A formadora trouxe um novo elemento à discussão que foi o fato ter atuado junto a um grupo que, embora constituído, em maioria, por Pedagogas, contava com muitas profissionais que tinham estudo em nível de mestrado, doutorado ou outra graduação em área diversa. Isso foi destacado por outros formadores também. Ademais, houve destaque para a constituição de um grupo de formadores que atuavam em esferas diferentes do ensino. Segundo elas, o fato de se ter um grupo constituído por diferentes redes de ensino e de vivências múltiplas de formação viabilizou diferentes olhares, os quais criaram “[...]possibilidades de maior sucesso da proposta formativa” (Milena – formadora no PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

### 3.3.3 Principais estratégias de planejamento e dinâmicas empreendidas na formação no âmbito do PNAIC

Finalmente, sobre o trabalho do formador no PNAIC no polo de Juiz de Fora, importante mencionar as principais estratégias planejadas e dinamizadas na formação. Foi comum na fala dos entrevistados a demonstração de que havia uma grande preocupação de que o PNAIC fosse estruturado com sustentação em um movimento de conexão entre os conhecimentos do campo acadêmico, fundamentados no referencial teórico dos Cadernos de Formação, e os conhecimentos profissionais, vinculados ao fazer docente. Nessa perspectiva, os encontros foram desenhados com base em aulas dialogadas a partir de slides preparados pelos formadores em reuniões anteriores às formações presenciais. Esses slides, em algumas situações, baseavam-se nas leituras solicitadas previamente ou destacavam pontos das leituras que ainda seriam apresentadas como proposta de trabalho para OEs. Os textos indicados eram não somente os dos Cadernos, mas muitos outros distribuídos nas formações como leitura complementar. De um modo geral, as leituras tinham como objetivo apresentar, atualizar ou aprofundar conhecimentos importantes, a fim de que os professores alfabetizadores tivessem uma base adequada para atuarem profissionalmente. Os formadores mencionaram terem apostado, ainda, na exposição de vídeos como disparadores de discussões vinculadas a uma teoria relacionada à prática e a uma prática que fosse capaz de refletir uma teoria. Destacaram, também, a realização de oficinas como uma estratégia capaz de articular teoria e prática, tendo como referência os saberes dos professores da escola básica.

Outra estratégia que apareceu como comum ao uso dos formadores foi a “leitura deleite”. Trata-se de uma atividade permanente de valorização da leitura por fruição, portanto, sem objetivos didático-pedagógicos de exploração do texto lido. Refere-se a uma ação que pode possibilitar o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido (LOVATO; MACIEL, 2016). Entendida como uma proposta pedagógica de incentivo à leitura que favorece o contato dos docentes e, em consequência, dos discentes com diferentes obras literárias, incluindo as do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foi reconhecida pelos formadores entrevistados como uma ação necessária para instigar nos professores o prazer pela leitura. Vivência importante para despertar esse prazer nos estudantes. Isso porque os entrevistados concordaram que, se o professor não for leitor, as chances de seduzir seus alunos para que se tornem leitores diminuem significativamente. Está aí uma das razões para que ações pedagógicas como essa sejam incentivadas. De acordo com o entendimento de Lovato; Maciel (2016, p. 80),

o professor alfabetizador, como mediador, tem como responsabilidade de leitor experiente proporcionar aos alunos do ciclo de alfabetização o contato constante com a leitura, assim como, através do incentivo à leitura e do ato de ler para os alunos permitir que os educandos despertem o gosto e o prazer por ler diferentes textos e obras literárias, com suportes diversificados.

A clareza da importância dada pelos formadores à tentativa de inculcar essa atividade no cotidiano escolar pode ter a ver com o conhecimento de que, como explicitado em um dos Cadernos, a leitura do texto literário possibilita ao leitor, em especial às crianças, o direito ao lazer, à condução ao mundo do sonho e a vivências que recortam o real, ressignificando-as e influenciando a construção de identidades (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006). Dessa forma, o trabalho com a leitura na escola pode ter sido repensado, contribuindo com um contato maior e mais prazeroso com a literatura. Essa expectativa parece ter sido alcançada no município de Castelo, no estado do Espírito Santo. De acordo com o estudo de Lovato; Maciel (2016), as falas das professoras que entrevistaram foram reveladoras nesse sentido. As pesquisadoras mencionaram que muitas dessas professoras disseram já conhecer e aplicavam, intuitivamente, atividades de leitura; entretanto não detinham o conhecimento de que se tratava de leitura deleite. Segundo as pesquisadoras, o grupo de professoras entrevistadas relatou que, ao construírem o arcabouço teórico, foi possível mais que conhecer, preparar-se para esse momento diário com prazer e, conseqüentemente, afirmaram que tal ação refletiu nos alunos. Alferes; Mainardes (2018a) afirmaram que, apesar de não se ter como afirmar que as ações do PNAIC tenham implicado no alcance de alfabetizar a todas as crianças, há indícios favoráveis quanto à tradução da política em efetiva contribuição para a melhoria das práticas pedagógicas. No caso do polo de Juiz de Fora, pela análise dos dados referentes ao trabalho desempenhado pelos formadores, percebe-se que eles “deram tudo de si”. Uma adequada mediação entre a teoria que fundamentou o Programa e a prática das PAs. Com efeito, nessa realidade de estudo, a situação não foi diferente das possibilidades anunciadas por esses pesquisadores.

### **3.4 Avaliação dos formadores sobre o PNAIC**

Nesta seção será discutida a avaliação dos formadores sobre o PNAIC, a partir de suas atuações no polo de Juiz de Fora. Serão destaques as principais contribuições do programa para o contexto escolar; a percepção dos formadores sobre o envolvimento das redes de ensino com a proposta formativa e, por fim, os saberes que se apresentaram como necessários para desenvolverem a função que exerciam.

### 3.4.1 O programa na voz dos formadores

Analisando os dados coletados nesta pesquisa, foi possível perceber que 27 (vinte e sete) formadores do grupo entrevistado acreditaram que o PNAIC foi uma proposta de formação voltada para a sala de aula, ou seja, que se tratou de uma formação preocupada em propiciar a reflexão dos professores sobre o seu fazer pedagógico. Para esse grupo, o ponto orientador para que a formação assim acontecesse foi ter como alicerce os saberes construídos na atuação cotidiana, a partir do diálogo com os OEs.

Os outros do grupo não apresentaram uma posição divergente. Com exceção de uma formadora, Aline, a qual afirmou não saber, outras duas ponderaram que foi uma formação voltada para a sala de aula, porém, com limites. O principal deles, segundo elas, foi o limite de quem estaria na formação. A fala de Aline foi baseada em sua experiência como formadora em outro polo, no qual não havia uma coordenação que mobilizasse o grupo de formadores para a sistematização da formação e, ainda, não havia um grupo de formadores com sólidos conhecimentos no campo da alfabetização. Ocorreu, na percepção dela, que, em nome da autoria e refutando a lógica de “dar receita”, o grupo abordou concepções equivocadas, o que implicou o reforço do quadro insatisfatório de aprendizagem das crianças.

Eu não penso que é receita. Penso que é uma reflexão a partir de uma vivência. Não dá pra ficar em uma formação só mostrando, só lendo material, discutindo teorias. Eu quero uma formação que discuta com elas o referencial teórico, parte delas já conhecem pelo Pró-Letramento, mas não fazem, não aplicam. Mas por que ainda não fazem? Porque só dar uma lida, não resolve. Só explicar não resolve. Então é preciso pensar junto com elas o como fazer. Vamos fazer junto? É preciso mostrar a possibilidade de como faz. Uma forma possível de se fazer, mostrar um caminho para cada professora adotar o seu, mas sabendo o que está fazendo. Para isso, vai cair na questão do formador mesmo. Porque vai depender. A formação planejada junto não acontece da mesma forma. A gente pode partir da mesma formação, das mesmas atividades que não será a mesma formação. Agora se não tiver planejamento em comum, imagina como é que era. Cada um faz o que do jeito que entende. Lá (referindo-se ao outro polo em que atuou como formadora<sup>72</sup>) tinha formador que mandava de atividade para casa fazer resumo e fichamento dos textos do Pacto, daquele material, fazer as meninas lerem aquilo, sublinhar, sabe? Pensa! Isso não é objetivo (Aline – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

A declaração da formadora reforçou a aprovação da estratégia adotada pela equipe de coordenação do polo de Juiz de Fora de se definir, com o grupo de formadores, um

---

<sup>72</sup> Nota da pesquisadora.

planejamento em conjunto para a formação presencial. Essa medida parece ter permitido a unidade pretendida pela coordenadora adjunta e não foi sentida por Aline enquanto formadora em um outro polo, onde tinha uma percepção diferente de como a formação deveria acontecer. Com sua fala, Aline reforçou, também, a importância de se ter um grupo selecionado com base em critérios profissionais, voltados para o campo em que irão atuar. Nesses termos, não adianta ter a formação, mas não ter a vivência e vice-versa, uma vez que é no conjunto dos saberes construídos no campo acadêmico e na atuação no campo escolar que o formador terá condições *de fazer junto com*, de estabelecer o diálogo *entre* pares, enfim, de realizar a transposição didática com segurança e a partir da autonomia própria de quem faz escolhas para o bem-comum e não para si.

Couto e Gonçalves (2016), ao pesquisarem a formação dos OEs, em diferentes municípios do sul da Bahia, os quais fizeram parte da região de abrangência da Universidade Estadual de Santa Cruz, destacaram, também, a importância do preparo dos que estão à frente de uma formação e de unidade na formação em que atuarão. Outro estudo desenvolvido por Gelocha; Corte (2016), a partir de produções científicas sobre o tema, afirmou que tanto a seleção quanto a coesão dos formadores vêm sendo tratadas como limites do PNAIC.

Quanto à relação dessa proposta de formação com o exercício da sala de aula, 27 formadores acenaram positivamente. Esse grupo apresentou, conforme quadro construído com base na tabulação de dados das entrevistas, as principais contribuições percebidas.

Quadro 11: Contribuições do PNAIC para o contexto escolar (continua)

<b>Contribuições do PNAIC para o contexto escolar</b>	<b>Recorrência das respostas<sup>73</sup></b>
Possibilidade dos docentes repensarem suas posturas	11
Capacidade de assumirem a docência de forma menos intuitiva	6
Adoção da leitura deleite	8
Repensar a avaliação como um diagnóstico	2
Uso do material concreto	5
Planejamento de sequências didáticas	4
Reelaborar, atualizar e construir conhecimentos	13
Troca entre os pares	3
Auxiliar o docente a fazer a transposição didática	2

<sup>73</sup> No diálogo, alguns formadores mencionaram mais de uma contribuição, daí o número de respostas superar o quantitativo de uma resposta para cada entrevistado, o que totalizaria o número de 30 (trinta) respostas.

Ter movimentado as Redes de ensino	12
------------------------------------	----

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados das entrevistas realizadas com os formadores.

De acordo com os formadores, essas contribuições viabilizaram o fortalecimento da atuação docente, permitindo a desestabilização de algumas práticas e levando o professor a refletir sobre o que faz com os alunos. Contudo, o grupo afirmou, em maioria, que a possibilidade de ter movimentado as Redes de ensino, fomentando a formação *em rede* e *de rede* nos municípios foi a principal contribuição do PNAIC para o contexto escolar brasileiro. Nessa discussão, a opinião de Janaína foi a mesma do grupo de formadores entrevistados.

Desde o Pró-Letramento, a ideia inicial é que as Redes constituíssem seus grupos de estudo. O PNAIC formou equipes capacitadas para isso. Mas isso não aconteceu em quase nenhum município. Isso não foi fortalecido. O que se conseguiu foi movimentar os municípios. Recebi muitos telefonemas dos municípios pedindo que eu indicasse contatos para palestras de vários temas. Se fosse só por esse contato já teria valido a pena, sabe? Esse contato que ele propiciou para municípios pequenos, por exemplo, com palestras, com professores incríveis indo conversar com os professores desses lugares. Os professores que foram nesses lugares também devem ter aprendido muito. Conheceram um pouco mais da realidade do magistério de uma região do país deles. Até para mim, como eu cresci! Quanta coisa eu aprendi com o Pacto! Administrativo, pedagógico, de relações humanas. Aprendi muita coisa. Se eu listar, é muita coisa (Janaína – coordenadora geral do PNAIC em Juiz de Fora).

Compartilhou do mesmo entendimento o coordenador adjunto de Matemática, no polo em questão.

De uma forma ou de outra, o PNAIC tocou professores, muitos deles que, às vezes, há muito tempo, não estudavam e voltaram a estudar por causa do Pacto. Voltou a participar de formação. Eu acredito que movimentou todo mundo, todas as Redes envolvidas (Reginaldo – coordenador adjunto do PNAIC na área de MT no polo de Juiz de Fora).

A idealizada articulação entre as formações *em rede* e *de rede* pode gerar a superação do caráter individual da formação, fundando um paradigma compartilhado, capaz de incidir na ressignificação da cultura educativa. A perspectiva de Infantino (2015) possibilita ampliar essa discussão, ao afirmar:

Não é suficiente, pois, que cada professor, que cada educadora, saiba aprimorar uma prática pensada construindo próprios modelos intuitivos a partir da experiência na área de atuação; é necessário que a intervenção de cada educadora tenha significado que se criem condições de compartilhamento e acordo a respeito de algumas práticas educativas, capazes de exprimir coerentemente um raciocínio prático comum (p. 992).

Entretanto, ainda que, a partir do que Janaína afirmou, a ideia inicial do PNAIC não tenha sido atingida e, portanto, tenha disparado a formação *de* rede em poucos municípios, vale a pena destacar que uma formadora sinalizou essa realidade no município de Matias Barbosa, no interior de Minas Gerais. Esse fato levou-me à busca pela aproximação com a Secretaria de Educação do referido município. Em conversa com a representante do município sobre os assuntos da educação, ficou evidente o potencial do PNAIC na dinamização da formação nas redes de ensino pactuadas.

Aqui no nosso município o Pacto foi um presente. Funcionou muito bem aqui. Disparou um movimento de formação que atingiu toda a rede de ensino municipal, ou seja, professores dos anos iniciais e dos anos finais. [...] No início, para os professores alfabetizadores, nós não deixamos como se fosse algo opcional. Nós colocamos que eles deveriam participar, sim, e mostramos a real necessidade disso até mesmo com dados concretos voltados para as avaliações dos alunos. Eles foram vendo a necessidade, a importância da formação e não tivemos problemas. Os outros professores, escutando os colegas que participavam, reivindicaram e toda a rede se envolveu em um programa de formação (Secretária de Educação Matias Barbosa).

A adoção de medidas, como a exemplificada acima, parece ter sido comum a outras redes, segundo o grupo de formadores do polo de Juiz de Fora, ainda que não na proporção esperada pelo programa. Essa realidade pode alterar a questão mais emblemática da formação *em* rede: a garantia do direito à formação a todos os professores, questão tratada por Soares (2014), anteriormente, neste trabalho.

Nesses termos, seguindo o modelo do processo formativo instituído em Matias Barbosa, a formação *em* rede atuaria como orientadora dos saberes inerentes aos professores do território brasileiro que, por meio dos formadores, trataria desses saberes em estreito diálogo com todos os profissionais atuantes em todas as escolas. Nessa perspectiva, o PNAIC teve o grande potencial de movimentar as Redes e implementar políticas locais de formação com a constituição de um quadro de professores, da própria rede, atuando como os formadores, sendo talvez o possível a se realizar por meio desse formato de formação. Uma formadora pontua esse limite da formação em rede e problematiza a situação, tendo como referência o exemplo de outro formato de formação, organizado por uma universidade de outro estado brasileiro. Trata-se de um exemplo interessante, em especial, em um contexto no qual, muitas vezes, a formação em larga escala é desconsiderada como uma ação importante.

Existe um grupo de pesquisadores e formadores, por exemplo, um grupo da Universidade Federal Fluminense (UFF), que ilustra isso, que não acredita na formação em larga escala. Só que a UFF dá conta de fazer uma formação muito bem-

feita, importante registrar, porém nos municípios ao redor. Dá conta de fazer para Niterói e São Gonçalo, por exemplo. Mas não dá conta de fazer em São João do Meriti, Nova Iguaçu e com tantos outros municípios. Faz bem feito, mas faz com dois ou três. O Governo Federal não pode pensar em políticas para dois ou três. Então, as políticas públicas têm que ser em larga escala. É isso que as pessoas têm dificuldades de entender. Então você criticar uma política em larga escala é muito fácil do ponto de vista que é cômodo também. Mas como fazer isso e atender a um monte de lugares em que, se não for assim, não tem formação? Por exemplo, a UFJF não tem nenhuma formação com os professores da Rede Municipal de Juiz de Fora. Se em Juiz de Fora, que tem uma universidade, a situação é essa, imagina nos outros lugares?! (Clara - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora)

A partir dessa percepção, evidenciou-se que o estreitamento entre a formação *em rede* e *de rede* precisa ser instituído como um dos caminhos para garantir a todas as crianças a aprendizagem escolar. No entanto, esse foi um dos limites do programa. Junto a ele, outros se desvelam, como se pode perceber pelo depoimento de Janaína.

É regra que todo(a) professor(a) alfabetizador(a) efetivo(a) das redes municipais e ou estaduais faça. Porém o professor pode decidir se quer ou não fazer. Quer dizer que o MEC, enquanto instância maior, não tem como obrigar o professor a fazer. Quem pode obrigar são as Redes de ensino locais. Há municípios em que o gestor pediu para os professores que não quisessem participar da formação, pegar os anos finais. Mas acontece que muitos professores nem assim assumem outras turmas que não sejam os anos iniciais. Eles dizem que são dos anos iniciais. Outros fazem a formação mesmo sem querer, somente pela bolsa. (Janaína – coordenadora geral do PNAIC em Juiz de Fora).

Como se pode perceber, há alguns dilemas a serem enfrentados. Se o processo de adesão é entendido como pouco democrático (SOARES, 2014) e o processo de obrigatoriedade é entendido, comumente, como forma de pressão, controle e perda de tempo, já que os professores participam sem se envolverem, como resolver? Considerando a experiência de Matias Barbosa, que instituiu a obrigatoriedade, esse será o caminho? Sobre essas questões corrobora-se Gelocha; Corte (2016), ao afirmarem que, se o município aderiu ao PNAIC e oferece condições para o seu desenvolvimento, “é de responsabilidade do professor assumir este compromisso e contribuir com a qualidade educacional” (p. 119).

#### 3.4.2 Saberes necessários aos formadores para atuarem no programa

Encerrando essa seção, resta ainda dizer que as entrevistas com os 30 formadores atuantes no polo de Juiz de Fora permitiram elencar alguns saberes e disposições que esses agentes formativos mencionaram terem sido acionados para atuarem no PNAIC. A figura abaixo apresenta esses dados.

Figura 3: Saberes e disposições mencionados pelos formadores



Como nos estudos de Tardif (2010), Rinaldi (2012) e outros, os formadores indicaram a importância da capacidade de relacionar conhecimentos de diferentes campos, dando destaque para os acadêmicos, específicos e da atuação profissional. O crivo da experiência foi mencionado como fundamental condição para se estabelecer o diálogo com os pares, no caso professores em formação, e ainda para dar conta de uma elaboração teórico-prática no discurso. Sobre isso, importante enfatizar as considerações de Infantino (2015). Para a pesquisadora, na formação tradicional, o formador é geralmente um especialista disciplinar com competências definidas em áreas específicas.

É de fato um teórico. No entanto, quando a formação sai de sala de aula para colocar-se no campo da atuação, o formador tradicional se baseia em um conhecimento de natureza conceitual, deixa espaço para uma outra figura formativa, com habilidades específicas e sólidas competências na dimensão do saber prático. Para desenvolver intervenções formativas capazes de dialogar com as práticas que as educadoras implementam é de fato ter uma experiência profissional bem estabelecida, própria de quem aperfeiçoou uma sólida competência educativa e por essa razão (e não por uma razão de status) constrói uma posição de autoridade em relação ao grupo educativo em formação. São, portanto, educadoras experientes e figuras capazes de intervirem no contexto dos processos de formação, definindo, assim uma nova figura de formação prática (INFANTINO, 2015, p. 998)

Sobre a habilidade de trabalhar em grupo, embora mencionada por um formador, importante considerar que ela foi apresentada indiretamente no decorrer de alguns diálogos. As referências sobre ter criatividade, apresentar “jogo de cintura”, ser flexível, ter objetividade e liderança, considerando a forma como foram discutidas pelos formadores que as mencionaram, podem ser examinadas em um mesmo bloco, visto que o sentido que deram a essas características as aproxima.

Teria que ter a prática e conhecimento teórico para ter, no mínimo, segurança para ficar lá na frente. Senão fica igual a uma formação ou reuniões que já participei que você nota que a pessoa não sabe de fato do que está falando, não consegue cativar, não consegue prender a atenção. Não tem “presença de palco” (Aline – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

O depoimento de Alessandra reforça a aproximação do entendimento das características colocadas pelo grupo de formadores.

Tem que ter criatividade. Liderança é outra habilidade. Muito “jogo de cintura” para cativar e prender a atenção (Alessandra - formadora do PNAIC na área de MT no polo de Juiz de Fora).

Parece-nos que o grupo intencionou sinalizar a importância de o formador ter condição de lidar com o imprevisto, com o dado novo trazido pelo professor em curso, fora do que foi planejado para a formação. Com essa discussão, Infantino (2015) colabora ao fazer uma alusão ao ato criador como uma estratégia fundamental do formador. A pesquisadora esclarece que, para estabelecer o diálogo com os contextos de trabalho, uma multiplicidade de elementos e variáveis precisam ser acionadas para a condução de intervenções sintonizadas com as necessidades formativas. Nesse sentido, esclarece, ainda, que a intervenção educativa em uma formação não pode ser acolhida como a direta tradução de um postulado teórico, mas como uma série de considerações reflexivas que quem está à frente da formação desenvolve no tempo

exato. Nesses termos, “a reflexividade é a forma de pensamento que acompanha e orienta a ação prática, tornando-a pensada e fundada conscientemente” (INFANTINO, 2015, p. 989). Por meio dela é que o curso de uma ação toma um caminho e não outro.

Nas palavras de Schön (1987), “a reflexão abre a estrada ao experimento na prática” (p. 51). Este apelo à dimensão experimental do pensamento fundamenta as estratégias que se ativam no campo da atuação. Com base nesse movimento, diversas modalidades de intervenção formativa não invasiva são acionadas, possibilitando ao agente à frente de uma formação ter um “jogo de cintura” capaz de ajudar o cursista a reformular seu entendimento e sua atuação.

Nóvoa (2017) agrega a essa discussão, ao debater a ideia de discernimento como uma capacidade de julgar e de decidir, no dia a dia profissional, marcado pela imprevisibilidade, o que fazer. Esclarece que, no exercício de uma ação, há um trabalho refletido e, portanto, um conhecimento sistemático do que fazer. Não se trata de um saber-fazer. “Não se trata nem de algo inato ou espontâneo, nem mesmo de talento [...] É a capacidade reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico (NÓVOA, 2017, p. 1127).

Por fim, cabe considerar que, ao pedir para se colocarem no papel de alguém que precisava selecionar formadores para uma formação docente, indicassem o que teriam como principais critérios, o crivo da experiência na área específica foi apontado como o principal instrumento que usariam para a seleção. Nesse momento da entrevista, a formadora Maria faz uma consideração que merece ser destacada. Ela afirmou, se lembrando da vivência na Pedagogia,

época em que teve professores que não conseguiam tratar de muitos conhecimentos e leituras propostas para essa formação de forma articulada com a prática, rompendo um elo que julga ser necessário, teve também algumas outras professoras como a Sônia Miranda e Beatriz Basto que, embora não tivessem experiência nos anos iniciais, conseguiam trazer a prática. Penso que é porque elas dialogavam com as escolas através de suas pesquisas (Maria – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

A observação da formadora trouxe novo elemento para a discussão: ter relação direta com o contexto escolar. Pela exposição de Maria, pareceu que as duas situações são tratadas com equivalência. No entanto, o desabafo de Fabiana, uma das formadoras com pouca experiência em sala de aula, na área de alfabetização, mas com uma vasta experiência no acompanhamento de projetos dessa área, devido à função que exerce na Secretaria de Educação onde atua, relativiza a fala de Maria.

Faltou para mim, digamos assim, essa bagagem que as alfabetizadoras já tinham. Eu tive toda a estrutura para atuar. Para mim foi muito pesado. Estar dentro de sala de aula com professoras de outro município, essa responsabilidade de estar ali. Se eu fosse alfabetizadora seria mais fácil (Fabiana – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

O que Fabiana revelou é que a relação indireta com as questões de alfabetização não foi satisfatória para estar diante de professores alfabetizadores. O mesmo supõe-se que tinha ocorrido com Mário, formador no PNAIC, no polo em questão, na área de Matemática. Para ele, que entrou na formação sem ter atuado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “faltou experiência. Não só para mim como também para alguns colegas da Matemática”, afirmou ele.

Além disso, tentando exemplificar a importância do crivo da experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lembraram que um colega desistiu de ser formador na véspera de se ter início uma formação presencial com a justificativa maior de não ter condições de estar diante de um grupo de professores com vasta experiência, como se esperava que fosse o grupo de OEs. A saída desse formador justificou o número de 11 formadores na equipe de Matemática, ao invés dos 12 que se pretendia no ano de 2014 em virtude do número de OEs atendido no polo. Essa situação foi trazida para a entrevista por muitos outros formadores. Em comum, tentaram exemplificar a importância do crivo da experiência como uma condição fundamental, inclusive para dar segurança ao formador.

O PNAIC iria começar no dia seguinte. Ele desistiu na véspera. Eu também, em um primeiro momento, achei que não iria conseguir. Faltava, para mim, experiência (Mário - formador do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Bruna também adensou essa discussão ao afirmar que

Ter a experiência muda toda a lógica, porque estabelece uma relação de identidade. Eu não estou conversando e minha “aluna” não está conversando com alguém que não alfabetiza, que não sabe as dificuldades de fato de uma sala de aula. Os exemplos para ilustrar a discussão são muito reais. Eu ouvia muito: “Parece que você está na minha sala”. E é isso mesmo, fica tudo próximo. Então a questão da identidade com o formador é, para mim, uma das condições mais importantes. Eu percebia, inclusive pelas lembrancinhas que me davam, mensagens nos cartões, repostas que davam, homenagens feitas ao longo de toda a minha trajetória, que eu era reconhecida como alguém igual a elas. No PNAIC, eu sempre brinquei: “Sabe qual é a diferença entre você e eu? É que o material chegou primeiro na minha casa. Li na sua frente, estudei e me preparei um pouco mais para estar aqui. Ah, e também vou ganhar um pouquinho mais na bolsa” (risos). (Bruna - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Com apoio nesses depoimentos, representativos da percepção da maioria do grupo entrevistado, a fala da formadora Maria, embora refira-se a formação inicial enquanto a dos demais trata da formação continuada, requer problematização: o fato de ter professoras com a capacidade de diálogo estreito com seus alunos, mesmo sem ter vivência em sala de aula, mas tendo conhecimento do campo escolar por meio da inserção nesse espaço como pesquisadoras, aplica-se a uma realidade comum ao universo de professores universitários? Ou esse diálogo foi atravessado por outras questões para além das ações de pesquisa na escola? Cabe, aqui, um olhar mais aprofundado sobre isso.

Juntamente com o crivo da experiência, o grupo entrevistado mencionou que, para selecionar formadores, observaria a trajetória de formação acadêmica e complementar dos candidatos. Nesse ponto mencionou que se atentaria para marcas ou não de um constante envolvimento com processos de formação continuada. Mencionou, ainda, de forma recorrente, que analisaria se o candidato tinha hábito de leitura e disponibilidade de tempo. Ademais, se apresentava segurança ao falar. Uma formadora mencionou, ainda, que buscaria perceber se o candidato acreditava no programa para o qual estava prestando a seleção, sendo esse, para ela, o ponto central. “A gente acreditava no PNAIC. Tem que acreditar para ter envolvimento” - disse Alessandra. Com base nesse conjunto de apontamentos, supõe-se que o grupo deu destaque a alguns saberes e condutas, cujos membros acionaram no decorrer do trabalho que realizaram.

### **3.5 Limites e possibilidades do PNAIC**

Para essa última seção do capítulo, buscou-se focalizar a discussão acerca da percepção do grupo sobre o PNAIC, considerando os limites e possibilidades da formação implementada. Portanto, serão retomados muitos aspectos de discussão já anunciados pelo grupo entrevistado, a partir de suas vivências como formadores no programa. Posteriormente, dando continuidade à busca por outros estudos, pretende-se que, consoante os achados, seja possível ampliar a discussão, em especial sobre o formador nesse programa de formação. Importante ressaltar que muitos dos pontos que serão apresentados já foram mencionados anteriormente em meio aos depoimentos dos formadores sobre o motivo de seu desligamento do programa, sobre as contribuições do programa para o contexto escolar, dentre outras. Em que pese a repetição, serão feitas garantindo o princípio de fidelidade ao dito. Além disso, a alguns deles, quando mencionados anteriormente, não se foram dados os devidos esclarecimentos. Assim, nessa seção, as análises serão aprofundadas, o que deu um certo “tom” síntese geral dos dados.

Com base na análise inicial dos dados, um desses pontos já mencionados, que voltou à cena, foi o fator tempo. Apresentado como ponto de discussão tanto pelo período do ano letivo no qual o programa era autorizado para ser iniciado, quanto pelo consumo de tempo que o PNAIC demandou de estudo individual, em grupo e para a formação presencial, o fator tempo foi mencionado por boa parte dos entrevistados como o maior desafio para atuarem. Associado a ele, citaram, como outra dificuldade, o trabalho sobre pressão. Inicialmente perceberam sua atuação marcada pela tríade: tempo, um certo “controle” da equipe de coordenação e os conteúdos a serem trabalhados. À medida que foram se constituindo como um grupo difícil de se “engessar” e devido à abertura ao diálogo demonstrado pela equipe de coordenação, a pressão dessa equipe foi diminuindo. No entanto, permaneceu a pressão de si mesmos para darem conta de abordarem os conteúdos de forma interativa, de modo a acolherem os conhecimentos do grupo de OEs e provocarem reflexões, em um curto espaço de tempo de formação presencial.

Ainda relacionado ao desafio do tempo, assinalaram outro: o cansaço. Nesse caso, referiram-se não só ao estado de próprio cansaço, como ao dos pares, dos OEs, que, em maioria, viajavam quilômetros durante uma madrugada inteira para chegarem até o polo e, ao chegarem, já tinham que encarar um dia todo de formação. Essa situação levou-os a vivenciarem outra dificuldade referente a um esforço maior para manter os OEs interessados, “acordados”. Segundo alguns dos entrevistados, essa situação demandou muito “jogo de cintura”. A fala de Bruna ilustra essa situação.

Para mim o tempo foi um grande desafio da formação. Eu sempre participei de formação como cursista. Eu sempre estive no movimento da formação. São duas faculdades, uma especialização, um mestrado e formações complementares. Ouvir professores, me fez entender como esse professor quer ser ouvido. Ali eu falava desse lugar de quem queria ser ouvido nas formações que fiz, portanto eu buscava ouvi-los. Se fosse eu sentada de segunda a sexta, depois de viajar... Eu estava no lugar de professora: em pé, mediando uma discussão, mas se fosse eu sentada? Quantas horas fiquei sentada escutando professor falando no Mestrado, discutindo texto. Esse jeito de fazer formação era a melhor proposta? Então eu criava estratégias de leitura do texto para, ao vivenciarem, sentirem na prática como podiam trabalhar com estratégias de leitura. Era um desafio ter um material rico para trabalhar, um vídeo para discutir e um tempo correndo e um grupo cansado (Bruna – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Como pode se ver no excerto abaixo, compartilha dessa percepção o formador Paulo.

Sem dúvida o maior desafio foi o tempo. Cumprir o programa em um curto espaço de tempo. A ansiedade que dava acabava fazendo a gente perder pontos de discussão interessantes e migrando o assunto para outro que talvez nem era tão importante assim, mas a gente ficava com a preocupação com o tempo. O tempo e a dedicação que a

gente tem que ter em uma formação, com o Pacto isso foi ampliado: muito tempo, muita dedicação. (Paulo - formador do PNAIC na área de MT no polo de Juiz de Fora).

Reforça a percepção de Bruna e Paulo a declaração de Clara. Para ela,

Os municípios não liberam para eles (se referindo aos OEs<sup>74</sup>) virem na véspera. Aí eles saíam de lá de madrugada, chegavam cansados e tinha gente que realmente cochilava. Não era um cochilo por desinteresse e, sim, por cansaço. Tinha gente que viajava mais de seis horas para estar aqui e aguentar um dia todo de formação. Isso começou a aparecer nas avaliações deles. Teve uma vez, que um dos OES sugeriu que a formação começasse, vamos supor, segunda-feira na parte da tarde e terminasse na quinta de manhã. Fizemos isso e aí melhorou (Clara - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Curioso que o fator tempo, da mesma forma, se mostrou como um grande desafio no desenvolvimento do trabalho de formação por parte dos OEs, conforme indicou a pesquisa de Amaral (2015). Os estudos de Alferes; Mainardes (2018a) sobre a implementação do PNAIC na UEPG também apresentou o tempo como um dos principais desafios do trabalho realizado no programa. Snoeckx (2003) contribui com essa discussão ao afirmar que “o tempo dos formadores, ao que parece, é ainda mais regulado que o dos professores. Este último é ritmado pela presença dos alunos, o dos formadores é regulamento pelas necessidades do serviço... tendo como prioridade a resposta às demandas do professo” (p. 37).

Além do tempo, outros pontos desafiadores, apresentados no estudo desses autores, foram comuns aos observados pelos formadores que atuaram junto ao polo da UFJF, com destaque para: a falta de um grupo específico para estudos; a não entrega dos Cadernos com bastante antecedência; o atraso no repasse de recursos financeiros do MEC para as universidades participantes, como também o atraso no pagamento da bolsa que cobrisse todo o período de planejamento da formação e a dificuldade de trabalhar com pares.

Cabe esclarecer que os Cadernos, em algumas formações, eram entregues aos polos muito próximo ao período de formação presencial, implicando necessários arranjos, como a busca por fotocópias para que o grupo de formadores pudesse ter como estudá-los e encaminhar o planejamento da formação. Em relação à bolsa, o grupo mencionou que, em alguns anos, como no ano 2012, em que o PNAIC se realizou no polo de Juiz de Fora como piloto, os formadores reuniam-se semanalmente sem receberem bolsa. Quanto à dificuldade de trabalhar com os pares, interessante esclarecer as duas formas que esse fator foi sentido pelo grupo. A primeira refere-se à dificuldade de mudar de lugar: de professor colega de trabalho à atuação

---

<sup>74</sup> Nota da pesquisadora.

como formador. O depoimento da formadora Fernanda representa o grupo que mencionou essa dificuldade. Vejamos, então, o que declarou Fernanda:

O formador de professor está ali na frente, né? Não na frente, mas à frente. Muitas vezes são seus colegas de rede. Não quer dizer que você tem um cargo maior, mas meu primeiro desafio foi esse. Deixar claro para os colegas que antes estavam do meu lado, que somos uma rede, que eu não sabia mais do que eles, que eu estava ali para refletir sobre o que eu também fazia. Eu estava me propondo a estudar junto com eles com a diferença de ter recebido o material antes, estudado antes, preparado o fio condutor para a gente olhar o que a gente está fazendo. Era isso que a gente fazia ali (Fernanda - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

A segunda forma refere-se ao fato dos formadores terem se constituído como um grupo de bastante saber; saber este reconhecido pelos pares. Eles se admiravam mutuamente e se respeitavam muito, inclusive em decorrência desse saber. No entanto, constituiu-se, também, como um grupo muito polêmico. A partir dessa característica, mencionaram que foi um desafio trabalhar nessa realidade.

Nossas expectativas eram muito grandes em relação à possibilidade concreta de tempo para se efetivar. Tínhamos reuniões com muitas discordâncias. No início a Cris (se referindo a coordenadora adjunta<sup>75</sup>), nunca tivemos problema com a Cris para além das discordâncias ali na reunião. Amo a Cris, acho que tem uma competência e um trabalho... Mas temos diferenças nas formas de condução. Óbvio que ora ela estava com a razão, ora eu ou alguma colega do grupo estava. No geral a gente lidou bem com isso. Mas foi um processo desgastante. Um grupo muito bom, muita a coisa a se considerar. Um grupo de muita polêmica, tinha momentos de estresse, mas algumas coisas foram mudando, se acertando. Acho que no início a Cris não se sentia muito segura para entregar a formação ao grupo. Isso foi mudando. Poderia ter sido mudado desde o início, se houvesse uma coordenação mais disposta a dar autonomia. O grupo não aceitava ser controlado. Com isso, ela sofreu mais que nós, eu acho (Joana - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Destacou-se, ainda, como um desafio mencionado por grande parte do grupo entrevistado, nesse caso incluindo, também, a percepção da equipe de coordenadores, a distância da Universidade dos PAs.

O modelo em cascata tem pontos negativos, a gente nunca sabe o que chegou lá. A gente via assim, tinha OE muito envolvido, mas tinham uns que, por exemplo, enquanto a gente estava trabalhando, ficava no celular, entendeu? O que chegava lá na escola? Não tenho a menor ideia, entendeu? (Carolina – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Sobre isso, a formadora Joana mencionou:

---

<sup>75</sup> Nota da pesquisadora.

A minha crítica à formação em cascata. A cascata vai reduzindo, ela não vai aumentando. Ela abre aqui a torneira e chega uma gota lá. Aqui em Juiz de Fora, pelo que eu ouvi de pessoas que atuaram em outros polos, aqui a gente fez a diferença pela forma como a gente trabalhou. A gente deu tanto aqui na saída, que o que sobrava lá pode ter sido um pouco maior que em outros polos. Atinge as PAs? Atinge, mas eu não sei a medida. Para as OEs acho que foi ótimo, para nós também, como eu aprendi, mas para as PAs... Eu acho que faz a diferença, as coisas vêm mudando, mas é algo mais operacional e instrumental. Há mudanças? Há. A caixa de jogos e a de livros fez uma mudança significativa. Ter livros na sala de aula... Foi o “pacote” do PNAIC que favoreceu. Isso sem dúvidas. Os jogos deram uma outra dimensão ao lúdico dentro da sala de aula. A ideia de se trabalhar com sequências didáticas, por temas. Ter conhecimentos para sistematizar o trabalho de alfabetização, sem dúvida é algo imprescindível. Disso, alguma coisa chegou nas salas de aula, em algumas salas. Mas a dimensão da mudança, de mudar a concepção do professor, aí eu não sei. Não sei se as vivências que as OEs possibilitaram dentro das condições que elas tinham, a partir do que nós proporcionamos a elas, deu conta. Foi muito rápido. Porque uma coisa é você incorporar algo, não estou dizendo que é questão de capacidade não, tá? Muitas das OEs eram colegas com a mesma capacidade de nós formadoras. Mas a questão era justamente o tempo. O modelo de formação com o tempo enxuto. Nós formadores levávamos dois, três meses preparando a formação presencial. E, ainda assim, ficávamos alucinados. Imagina elas, se em três, quatro dias iam conseguir se apropriar daquilo tudo para daqui a duas semanas preparem uma formação. Eu acho que o que elas davam conta era de levantar questões a partir dos roteiros, a partir dos instrumentos que a gente possibilitava e provocar algumas mudanças em algumas práticas. Valeu? Claro que valeu. Mas tem limitações sérias, para mim (Joana – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Para Maria, era um incômodo perceber que

muitas vezes, as OEs não estavam dando conta de assimilar a discussão para depois fazerem a transposição com as professoras (Maria – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

A distância mencionada, fruto de um modelo de formação em larga escala, colocou em questão as especificidades locais. Como já mencionado, foi na busca de se criar uma estratégia que pudesse resultar na diminuição dessa distância que a equipe de coordenação do polo de Juiz de Fora teve a iniciativa de absorver mais uma formadora. Foi assim que, no ano de 2013, o PNAIC contou com 13 formadoras como pode ser visto no quadro 6. Sua principal função foi a de se deslocar até os polos que, organizados por região, reuniam os gestores locais, professores e demais profissionais do contexto escolar, para uma palestra preparada de acordo com a solicitação dos municípios envolvidos no encontro. A tentativa foi de aproximar a universidade das diferentes localidades da Zona da Mata e Campo das Vertentes retornando, inclusive, para os formadores com conhecimentos sobre os sistemas de ensino desses diferentes contextos. Nesses encontros reforçava-se a importância de os sistemas de ensino instituírem a formação *de rede*. Contudo, com a saída da profissional que realizava essa função, a coordenadora geral decidiu, junto à equipe, distribuir as visitas entre as próprias formadoras. Assim, quando uma

determinada região solicitava, era um dos formadores que se deslocava até o município. Contudo, frente a mais essa tarefa, o cansaço se ampliou consideravelmente, levando-os a uma avaliação negativa dessa estratégia de aproximação com as PAs.

A gente começou a intervir junto aos municípios, a gente começou a rodar os municípios, a viajar feito umas loucas. Fomos ficando esgotadas. Aí eu disse que, ou a gente fazia a formação presencial ou íamos aos municípios. Não dá para fazer as duas coisas ao mesmo tempo. (Clara - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Contudo, em que pese a crítica ao modelo do PNAIC, os formadores entrevistados afirmaram, em unanimidade, que é uma formação que deveria ter continuidade, por percebê-la como exitosa. Trata-se de um grupo o qual, com exceção de uma formadora que demonstrou um pouco de dúvidas, acreditou na capacidade dessa formação implicar, diretamente, mudanças nos sistemas de ensino. O depoimento de Bruna é bastante representativo quanto a isso.

O PNAIC cumpriu um papel social muito grande. Essa visão política do direito da criança aprender, de buscar entender a criança, seus processos de aprendizagem em relação à língua escrita, de dar ao professor instrumentos para trabalhar com ela, de colocar o professor diante da criança sensível a questão: “Peraí, o que eu vim fazer aqui?” O Pacto foi provocativo. Foi um disparador de sentimentos e ações que acho que o professor estava perdendo (Bruna - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Interessante dizer que uma formadora ficou bastante emocionada quando foi convidada a falar sobre sua percepção acerca do programa e seu papel no desenvolvimento dele. Essa formadora demonstrou o que o programa pode representar para muitos alfabetizadores os quais, talvez, tenham passado a se sentirem “donos” do seu fazer, ao darem intencionalidade às suas ações pedagógicas. E nisso, ela afirmou que o PNAIC pode ter ajudado. As lágrimas de Adriana representaram o empenho e a esperança que o grupo do polo de Juiz de Fora parecia ter diante do programa. Nessa cadeia de formação, identificaram-se como figuras centrais. Sentiram que o grupo de formadores, o qual compunham, embora com muitos desafios, tiveram a oportunidade de darem certo tom à formação e favorecer a evolução das práticas de ensino. Nesse sentido, se perceberem como agentes de mudança.

No entanto, ter o PNAIC como uma ação formativa de sucesso, no cenário da formação docente, não representou obscurecer seus limites; daí os apontamentos sobre pontos frágeis do programa. Soma-se a alguns já mencionados como desafios e apresentados novamente como limites, como foi o caso do fator tempo e a distância dos PAs, a falta de compromisso entre um

dos entes pactuados. A respeito disso, apresentaram a vulnerabilidade percebida por diferentes instâncias.

No caso do MEC, destacaram, novamente, o atraso na entrega dos Cadernos e o atraso no pagamento das bolsas; a indefinição pela continuidade do programa, situação comum no término de cada formação realizada ao longo desses anos de existência do PNAIC; a não participação, de forma direta, da gestão escolar na formação, o que pode ter diminuído o impacto das ações do programa no âmbito das unidades escolares; o reinício das atividades formativas no meio ou final do ano letivo, situação a qual fazia com que o PNAIC fosse “encaixado” de forma quase que atropelada no meio das agendas profissionais e pessoais dos atores envolvidos. Sobre esse último, importante considerar a realidade vivenciada pelos formadores que refletiu a da maioria dos professores brasileiros: a sobrecarga de trabalho. Fazem parte de uma categoria que, normalmente, por questões financeiras, vivenciam o acúmulo de tarefas: trabalham em mais de uma escola, têm outra atividade profissional junto à docência e se desdobram entre os ofícios profissionais e os de ordem pessoal; dessa forma, apresentam-se em condições nada confortáveis para atuarem. A título de exemplo, é relevante registrar que Mário, um dos formadores de Matemática, atuava em 5 (cinco) escolas diferentes. Nos estudos de Gelocha; Corte (2017) também se evidenciou essa sobrecarga vivida por Mário. Como um caminho possível para amenizar esse quadro, vislumbra-se uma política nacional que assegure o direito de redução temporária da carga horária, sem prejuízo salarial, no período de atuação do professor como formador e do professor envolvido em uma formação. Essa garantia já é uma conquista de alguns sistemas de ensino brasileiros. Ilustram essa realidade algumas redes municipais de educação do estado de São Paulo, conforme foi apresentado por Lima (2011).

Os entrevistados apontaram como vulnerabilidade, no âmbito das universidades, a falta de uma formação orquestrada. Sobre isso, afirmaram a necessidade dessas instituições manterem unidade frente à proposta. Essa medida, na opinião dos formadores entrevistados, evitaria a discrepância de condutas frente à formação proporcionada às OEs, em polos diferentes, como a vivência exemplificada pelo depoimento de Aline em momento anterior.

Quanto aos sistemas de ensino, indicaram como um limite a falta de compromisso de algumas redes com questões de sua competência, como a garantia de custeios das despesas de deslocamento, alimentação e hospedagem para os momentos de formação das OEs junto à IES. Ainda por parte da “quebra” de compromisso no contexto dos sistemas de ensino, a maioria dos formadores mencionou a falta de comprometimento na indicação de OEs e CLs. Os entrevistados afirmaram que muitos gestores pareciam ter tomado como base uma questão

peçoal em detrimento da profissional, descumprindo as exigências do MEC quanto à designação desse quadro de formadores da rede estabelecida pelo PNAIC. Esse mesmo quadro foi observado na pesquisa de Couto; Gonçalves (2016). As pesquisadoras afirmaram que, com base nas repostas das OEs, entrevistadas no polo do sul da Bahia, e que faziam parte da região de abrangência da Universidade do Estado de Santa Cruz, percebeu-se que em alguns municípios também não se deu devida atenção aos critérios estabelecidos para a seleção desses representantes dos sistemas de ensino das localidades atendidas por esse polo. Em geral, observou-se que, em alguns municípios, foram indicados professores sem experiência docente na alfabetização.

Em decorrência dessa situação, os formadores entrevistados afirmaram que, além de terem que lidar com as lacunas de conhecimentos da área de alfabetização por grande parte do grupo de OEs - nesse caso, fruto de problemas no processo formativo realizado no Brasil na maioria das instituições formativas -, tiveram que lidar, ainda, com profissionais os quais tinham muito pouco ou nenhum envolvimento com o campo escolar, especificamente com a alfabetização. O depoimento abaixo indica o desconforto do grupo sobre isso.

Receber OEs que eram professoras por formação, mas que nunca entraram numa sala de alfabetização, mas que faziam o PNAIC porque era amiga da Secretaria de Educação de uma determinada rede de ensino. E esses professores falavam para a gente: “Não entendo nada...”. E eu tinha que fazer essa pessoa entender, porque ela tinha um compromisso que era voltar para os municípios e dar conta da formação das professoras alfabetizadoras (Clara - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Janete afirmou que o grupo

percebia que tinha OE que estava na formação por indicação política, ele não tinha uma indicação técnica para estar ali. Isso a gente percebia. E isso é uma dificuldade. Porque a gente sempre preza a questão técnica, que a pessoa para vir discutir, que ela venha preparada para a discussão, não querendo apenas o *status* da ocupação de OE no município dele (Janete – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

A formação de um grupo de OEs com essa característica e, junto a isso, considerando a tendência de modelos de formação continuada formatados com fundamento na aplicação de ações de cunho prático e, por conseguinte, na secundarização da teoria, fez com que um conflito inicial se estabelecesse. De um lado os formadores que buscavam se pautarem na praxiologia (GATTI, 2013), de outro, parte dos OEs, em especial os que tinham pouca vivência no contexto

escolar, querendo “receita”. Na percepção dos formadores, na urgência dos indicados quererem dar um retorno ao município que representavam, queriam um caminho rápido a seguir, daí a busca pela “receita”. Assim, ignoravam o processo em que esse caminho se constrói.

Frente a esse cenário, boa parte dos formadores sinalizou a importância de um maior controle sobre os critérios utilizados pelos municípios quanto à seleção de seus representantes. Caso contrário, como ocorreu em alguns contextos do polo da UFJF e da Universidade Estadual de Santa Cruz (COUTO; GONÇALVES, 2014), ficam afetadas a mobilização e a credibilidade do programa, o que pode ter diminuído sua possibilidade de se realizar como uma ação formativa que, de fato, pudesse alterar as práticas escolares.

Considerando, ainda, as lacunas formativas do magistério, a partir do ponto de vista dos formadores do polo em estudo, o PNAIC assumiu o caráter compensatório para a maior parte dos OEs. O excerto abaixo ilustra essa presunção.

Fazer na formação continuada o que na verdade era para ser de uma formação inicial, foi a minha maior dificuldade (Maria – formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Esse apontamento converge com o de outras pesquisas sobre formação continuada docente, como as realizadas por Gatti (2013, p. 7), ao afirmar que, no Brasil, “[...] verifica-se que na maioria dos casos os processos de educação continuada para professores têm a característica de dar suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação ou atualização de conhecimentos”. Mesmo tendo essa discussão sido mencionada anteriormente, importante destacar que, de acordo com os formadores entrevistados, nesse momento representados por Maria, confirmou-se que a formação continuada vem se consolidando como o momento de ter conhecimentos os quais deveriam estar contidos na formação inicial.

Nessa situação, ainda que não devesse ser o objetivo central do PNAIC apresentar os conhecimentos específicos para quem atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma situação particular, como a que se encontra a formação docente brasileira, viabilizou, inclusive, esse feito. Assim, em uma realidade que, até então, apresenta problemas com a formação inicial, enquanto a urgente e necessária mudança não se realizou, o programa parece ter servido como importante instrumento de contraposição à predisposição de adoção de práticas espontâneas e irrefletidas. Nesse caso, o PNAIC foi reconhecido pelos formadores entrevistados como um meio de favorecer posturas pedagógicas fundadas teoricamente e deliberadas de forma planejada e sistematizada.

Contudo, tendo em vista essa condição de apresentar e não de aprofundar conhecimentos, como deveria ser ideal de uma formação continuada, na opinião dos formadores demandava ainda mais tempo para atuarem. Desse modo, se o tempo direcionado à formação presencial já havia sido percebido nas reuniões de planejamento como escasso, frente ao contexto que se apresentou no contato com os OEs, essa relação com o tempo ficou ainda mais tensa. Na percepção dos formadores, para os OEs estudarem e se apropriarem dos saberes reconstruídos, era necessário mais tempo na formação e no desenvolvimento das ações desencadeadas decorrentes dela. Assim, é importante considerar a reflexão:

Não é uma coisa que você fala em um momento e acabou, resolveu, vai dar certo (Fabiana - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Frente ao exposto, outro procedimento despontou-se como importante: o acompanhamento ao docente, para que as práticas ressignificadas fossem consolidadas, sustentadas e duradouras.

Eu acho que o OE, no caso do município aqui, de Juiz de Fora, que a gente tinha 18 (dezoito) OEs, poderiam atuar também dando apoio aos professores. Porque acaba que o professor vai para um curso, participa, muito bacana, alguns conseguem fazer coisas e tal, mas não tem apoio e ele fica... Mas aí no último ano, quando a gente teve o coordenador pedagógico participando, acho que foi uma base boa. Talvez se o coordenador estivesse desde o início... Não que eles não pudessem fazer e para a gente atender todos eles, não dava, o número de turmas ia aumentar muito. Alguns que participaram no início fizeram como ouvintes. Mas se eles estivessem desde 2013 criaria-se um perfil para acompanhar, sabe? E de entender. A alfabetização é muito específica, os professores têm que ter noção de algumas coisas que o coordenador não entende normalmente. (Selma - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Auxiliam nessa reflexão os estudos de Santos; Carvalho (2017) e Nóvoa (2017). A perspectiva apresentada pelos pesquisadores, sobre a necessidade de acompanhamento aos professores recém-formados, pode ser uma ideia aplicada aos professores envolvidos em uma formação continuada. Nesses termos, em consonância com exposições dos formadores entrevistados, faz-se necessário que a colaboração, no momento de transição, não seja uma especificidade do recém-formado, como também uma condição para sustentar mudanças e incorporação de novas práticas dos professores em exercício. Sobre isso, a formadora Bruna diz que, em anos atrás, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora iniciou uma ação que poderia ser amadurecida para dar conta desse ideal.

É preciso um trabalho contínuo nas escolas. Eu acho que quando a gente teve os NAVES<sup>76</sup> a gente ensaiou isso. A proposta dos NAVES permitia que tivéssemos professores-referência por região. Então, por exemplo, a pessoa que discute alfabetização com um repertório diferente, com vivência diferente poderia ficar nos polos por região. Importante um olhar para a zona rural que tem uma realidade completamente diferente do centro urbano (Bruna - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Ao que parece, os formadores que comungam com a ideia de acompanhamento aos professores em formação consideraram que a formação pressupõe ações para além do momento pontual, revelando, assim, a indicação de uma percepção de formação voltada ao desenvolvimento profissional. É nesses termos a consideração de que, muito mais que momentos instituídos para a formação, o apoio dos pares ou até mesmo de pessoas externas, como no caso da indicação de uma proposta parecida com os NAVES, pode se constituir como um ponto de aprimoramento profissional. Nesse sentido, a colaboração é uma das palavras-chave. Nada se constrói no vazio e de forma isolada. Um professor sem acompanhamento colaborativo tende a “bater nas vigas enrijecidas pelas estruturas escolares” (LINHARES, 2004) e retornar às práticas comuns ao estado anterior à ressignificação delas pela formação. Desmoronar as vigas se faz por uma ação de interdependência dos atores em um movimento contínuo de apoio que garanta a segurança necessária para subsidiar as mudanças pretendidas.

Desse modo, comunga-se com as indicações de Soares (2014), Linhares (2004), Nóvoa (1995, 2017), Canário (2004) e Alferes; Mainardes (2018a e 2018b) acerca da importância de se ampliar a proposta formativa de modo a envolver “[...] todos os docentes, todos os gestores e todos os profissionais que atuam em todas as escolas, para atingirem um objetivo comum: promover o avanço na qualidade do ensino de todas as escolas e ao mesmo tempo” (ALFERES; MAINARDES, 2018a, p. 439). O entendimento é que essa seja uma ação basilar para provocar mudanças, para além do discurso, nas atuações docentes. Nessa perspectiva, o grupo afirmou ter percebido a falta de uma política local que acolhesse o PNAIC e realizasse esforços para seu sucesso.

Percebe-se que, muitas vezes, nos municípios, as OEs ficam vendidas, elas ficam sem apoio do município, aí elas têm que fazer a formação do jeito que dá. Muitas vezes não tem espaço físico adequado, não tem infraestrutura nenhuma, nem se quer tem

---

<sup>76</sup> No início de 2000, criou-se, no município de Juiz de Fora, Núcleos de Articulação da Vida na Escola (NAVE), os quais propunham a cumprir o papel de agregar as funções do eixo complementar (trabalho de biblioteca, de informática, do laboratório de ciências, artes, música e outros) e do eixo dinamizador (o atendimento às necessidades afetivas, sociais, psíquicas, físicas e cognitivas) do trabalho na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. Dessa forma, a Rede organizou-se em oito núcleos, reunindo as escolas a partir das regionais administrativas (FRANCO, 2006).

direito a copiar textos para leitura complementar das PAs, ou seja, não tem cota de xerox (Clara - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Outra formadora acrescentou considerações sobre a questão:

Existiram prefeituras que assumiram o compromisso de levar o OE para participar das formações, de dispensar esse profissional sempre que necessário para atender à formação, de dar um amparo financeiro para o seu deslocamento, uma estadia. Muitos assumiram esse compromisso e depois não cumpriram. Isso diz muito sobre a valorização do programa, dá ou não credibilidade ao Pacto. O professor, que estava na formação como OE, muitas vezes tinha que pagar alguém para estar na sala de aula para ele poder se deslocar, com dinheiro do próprio bolso, para se formar. Absurdo! (Regina - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Assim, para os formadores entrevistados, embora o PNAIC tenha movimentado as redes, foram poucos os casos em que se desdobrou em formação estruturada para as instâncias locais de ensino constituírem, de fato, um processo formativo *de* rede. Em decorrência disso, foram diminuídas as chances de articular as escolas de suas redes de ensino para aprenderem coletivamente, buscando a construção de conhecimentos significativos pelo diálogo local. Nessa direção, teve enfraquecida a possibilidade de se contrapor à preponderância do caráter individual da formação e de instituir, em diferentes sistemas de ensino, “comunidades de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2006; NACARATO, 2016).

Outro desafio atravessado pelo tempo, e ainda em relação aos OEs, foi a troca de turmas de trabalho. Os formadores, os quais apontaram essa problemática, mencionaram que a quebra na afetividade estabelecida com um grupo de trabalho e a busca por se estabelecê-la com o novo grupo geraram prejuízos em relação ao tempo, à segurança mútua entre ele, enquanto formador, e os OEs e ao andamento e acompanhamento pedagógico. Representam os que mencionaram esse desafio os depoimentos abaixo:

De uma certa forma, isso atrapalha porque a gente não segue junto com o mesmo grupo que a gente começou a formação. Eu tive um ano de trabalho com um determinado município, mas no ano seguinte ele já não estava mais comigo, estava com outra formadora. E aí cada formador tem um jeito de trabalhar, tem um jeito de dialogar com o conteúdo. Então talvez esse seja um ponto que a gente precise repensar (Rosa - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

No mesmo sentido de Rosa, outra formadora, manifestou-se, destacando como um grande desafio, a perda de referência da turma:

Com a troca você acaba perdendo as referências de turma. Isso foi um desafio muito grande porque, querendo ou não, você sabia a necessidade de uma turma e aí tinha que começar tudo de novo. Com as mudanças acaba perdendo o vínculo, inclusive afetivo (Regina - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Em linhas gerais, o grupo entrevistado afirmou que até conseguirem diagnosticar, a cada ano, em cada turma, os conhecimentos já sistematizados pelos OEs e se estabelecessem vínculos afetivos a cada troca de turmas, muito tempo se perdia. Frente à realidade de “correria” que o PNAIC se apresentou, isso foi mais um elemento desafiador.

Sobre os pontos positivos, as narrativas dos formadores destacaram, em maioria, a construção de aprendizagem possibilitada pelo PNAIC; o acolhimento, a valorização e troca de saberes entre o grupo formador e entre o grupo de OEs; a busca pela articulação da formação com o contexto escolar; o fato de ser uma formação capaz de ser traduzida em um momento específico de formação para o alfabetizador; o trabalho coletivo e colaborativo entre os formadores; e um valor pago aos participantes. Acerca desse último aspecto, parte significativa do grupo entende que a bolsa de estudos disponibilizada a todos os envolvidos no programa foi ponto de crítica de pesquisadores, como Ferreira; Fonseca (2017). O grupo pareceu ter clareza dessa discussão, a qual tem como questão central que o oferecimento de bolsa se justifica devido à falta de uma política de formação e valorização do magistério com salários dignos. Desse modo, alguns desses pesquisadores percebem a bolsa como “esmola”. Contudo, embora não percam de vista a importância dessa luta, consideraram que, em um contexto de ainda precariedade das condições para o exercício do magistério, no qual muitas redes ainda não pagam o piso nacional instituído pela lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, e muitas outras que nem sequer consolidaram um plano de carreira, a bolsa, como situação emergencial, foi uma ação bem-vinda. “É muito pouco, quase nada. Mas é um quase nada que faz diferença onde as pessoas ganham muito pouco”, foi uma das falas recorrentes no seio dessa discussão. Para além da questão financeira, Fernanda trouxe outro elemento à tona: o professor ganhar uma bolsa para estudar, mesmo sendo de um baixo valor, já é o começo de uma forma de dizer a ele: “Olha, eu me preocupo com o fato de você estar estudando”. Há de se considerar que o valor atraiu pessoas pouco comprometidas com os problemas educacionais. Entretanto, considera-se, neste trabalho, que toda ação política é atravessada por contradições e estas não devem apagar o mérito do efeito de uma ação sob o olhar da maioria dos atores nela envolvidos.

Soma-se, também, aos apontamentos sobre os pontos positivos do programa, a condição do professor ter, ao menos, iniciado a construção de uma base fundamentada de conhecimentos

para alfabetizar, no caso de LP, e de ter viabilizado a superação do medo da Matemática, no caso de MT. Sobre isso, faz-se relevante dar atenção ao depoimento abaixo:

Acho que os professores puderam rever coisas que para muitos tinham se perdido. Muitos disseram: “Ah, a gente tinha perdido isso, a gente achava que era passado”. Não sei o que tinha acontecido, mas era essa fala que a gente ouvia. Voltar ao uso dos palitinhos, de contar nos dedos, enfim, ao uso do material concreto. Isso é quase como dar um direito dele de ser criança de novo, de brincar. Essa questão da brincadeira, do lúdico estava muito perdida, principalmente na Matemática (Fernanda - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

O depoimento dessa formadora revelou que a insegurança dos professores frente às novidades pedagógicas, as quais, muitas vezes, adotam sem terem conhecimento, de fato, do que se tratam, pode acarretar equívocos sérios no processo ensino-aprendizagem. Para Gelocha; Corte (2017), tais novidades são ofertadas aos professores a cada mudança de governo. Ao serem apresentadas sem a devida formação, geram incoerências teóricas que resultam em práticas equivocadas. Esse pode ter sido o caso da adoção de princípios construtivistas<sup>77</sup>. De acordo com Soares (2015), a falta de atenção para o fato do construtivismo se afirmar como uma teoria psicológica e não uma teoria pedagógica acabou por agravar as práticas de fracasso e exclusão escolar.

Ainda que no cenário brasileiro os questionamentos voltados para os processos de aprendizagem tenham acarretado algumas boas práticas de ensino (CAMILO, 2015), é preciso considerar que, na maioria das escolas, a apropriação da nova teoria não produziu os efeitos esperados. O fato é que o construtivismo não foi pensado para se realizar como uma proposta metodológica de ensino; assim, seu reflexo na prática escolar se deu por meio da incorporação de entendimentos superficiais e muitas vezes equivocados. Nesses termos, o que se concretizou foi a adoção de práticas intuitivas, sem sustentação, implicando o esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem. Esse quadro trouxe como consequência, inclusive, a desqualificação das situações de intervenções diretas do professor, ficando “perdidas”, como mencionou Fernanda, ações essenciais para a condução de novas aprendizagens. Frente a essa conjuntura, destaca-se a possibilidade de o PNAIC ter resgatado a clareza pedagógica acerca *do que e como ensinar*. Especificamente sobre a alfabetização, o Programa pode se realizar com a prerrogativa

---

<sup>77</sup>Concepção de aprendizagem na qual o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz e não como simples resultado de disposições internas e nem como uma impressão que o mundo externo realiza na mente. A tese sustenta que a aprendizagem ocorre a partir de sujeito que age e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las. Nesse processo, o conhecimento novo aparece (WEISZ, 2009, p. 24).

de tratar de uma base de conhecimentos imprescindíveis a todos os professores alfabetizadores do território brasileiro. Essa consideração nos remete aos estudos que Gelocha; Corte (2016, p. 106) desenvolveram sobre o que dizem as produções científicas sobre o PNAIC. Em consonância com a pesquisa de Alferes; Mainardes (2018a), as pesquisadoras afirmaram que “a política do PNAIC está melhorando o cenário da educação escolar e da alfabetização”. De forma similar, inscrevem-se os estudos de Menezes *et al.* (2014) sobre a avaliação dos OEs, no polo de Iguatu, no Ceará, e de Aguiar, *et al.*, (2017), em Santa Catarina. Na mesma direção, encontram-se, também, os estudos empíricos de Couto; Goncalves (2016).

Há respostas muito boas de todo esse trabalho que vem sendo feito. Os professores relatam que depois das formações compreendem melhor determinados “conceitos” e, assim puderam melhorar suas práticas com seus alunos (COUTO; GONÇALVES, 2016, p. 164).

Nesses casos e, em especial para o grupo entrevistado para este estudo de doutoramento, o PNAIC não foi reconhecido apenas como uma política curricular posta no cenário nacional para se obter um determinado resultado, conforme mencionou pesquisadores, como Dickel (2016) e outros. Ainda que entendam que o programa, no campo da produção do discurso oficial, foi realizado pelo MEC como uma proposta que perpassa o cumprimento de uma agenda empresarial, conforme explicitou Alferes; Mainardes (2018a), enxergam para além. Nessa direção, afirmaram que

os resultados indicados pelas avaliações das redes não é o mais importante. Eu não trabalho para atender ao MEC nesse sentido. Talvez os indicadores melhorem a longo prazo à medida que ações menores, não possíveis de serem medidas, serão tomadas pelos professores em formação (BRUNA - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Nessa discussão, refutaram a relação direta entre os Direitos de Aprendizagem declarados no PNAIC como uma lógica meramente pautada na concepção de competência que tem como “[...] objetivo central adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento” (FREITAS, 2012). Com um olhar pouco mais abrangente, o entenderam como a “casa-comum” do direito ao professor de ter boas condições de ensinar (LÚCIO, 2013) para se efetivar o direito de aprendizagem para os estudantes.

Em consonância com os estudos de Stephen Ball, apresentados no cenário brasileiro por pesquisadores como Mainardes (2009), percebe-se que os atores envolvidos na produção e

implementação de uma política, por mais que ela pareça ter sido construída de “cima para baixo”, atuam sincronicamente e alteram suas possibilidades. Desse modo, é preciso considerar que “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). No caso específico do PNAIC, os dados sinalizaram que, ao interpretarem, traduzirem, reconstruírem e recriarem o programa em relação ao contexto, os formadores recontextualizaram a proposta formativa. Desse modo, corroborando Alferes; Mainardes (2018a), ao analisarem o contexto de implementação do PNAIC em uma outra realidade brasileira,

[...] o discurso oficial não foi apenas reproduzido, mas interpretado e traduzido por coordenadores e formadores das universidades públicas para orientadores de estudo que também interpretaram e traduziram para professores alfabetizadores, em seus municípios (p. 431).

Por fim, mas não menos importante, cabe considerar as percepções dos formadores entrevistados sobre o limite e avanço de seu papel no PNAIC e na condição deste impactar na aproximação da Universidade e da Escola. Esse foi, à primeira vista, o fator de maior dissenso entre os entrevistados. Para parte dos formadores, essa aproximação foi uma das partes frágeis da proposta, afirmando não ter a rede de formação constituída pelo PNAIC viabilizado a idealizada aproximação. Justificaram que, como efeito do modelo de formação em cascata, a universidade ficou muito distante dos contextos escolares e seus agentes. Junto a isso, em especial nos casos cuja motivação pela escolha das OEs partiu de uma relação pessoal do gestor local, o programa ficou vinculado muito mais a essa realidade mais próxima do que à universidade. Ademais, perceberam que a referência dos PAs foram as OEs e destas foram eles, os formadores; entretanto foram reconhecidos de forma pouco articulada à Universidade. Mencionaram que se soma a esses elementos o fato de muitas formações terem acontecido em espaços não universitários. O excerto abaixo permite uma dimensão da percepção desse grupo.

A verdade é que eu acho que elas (referindo-se ao grupo de OEs<sup>78</sup>) nunca me viram como universidade. Vou ser sincera. Elas não me viram assim. De certa forma elas têm a universidade como um certo Olimpo, como um local que nunca dialoga com a escola. Como eu me apresentei como professora da rede municipal e que tudo que eu falava tinha o respaldo da minha atuação, elas não me viam como universidade não. Por outro lado, a universidade, em geral, foi pouco afetada pelo programa. A nossa Federal aqui, eu não sei por que, eu não estou muito lá dentro mais, mas estive na

---

<sup>78</sup> Nota da pesquisadora.

graduação, pós e em inúmeras formações, e o que eu percebia? Lá na Faculdade de Educação, com o PNAIC a Janaína vivia em uma ilha. Não tinha apoio dos demais. Muitos nem conheciam o programa. Janaína e Cristiane foram heroínas, porque não tinham apoio das demais colegas dos outros departamentos nessa formação. Eu percebo que falta integração (Carolina - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

No entanto, outra parte do grupo entendeu que a aproximação entre Universidade e escola foi um mérito do programa. Atribuíram isso ao fato de terem trazido, para a Universidade, profissionais que há muito tempo não frequentavam ou que nem sequer já haviam frequentado esse espaço, e pela possibilidade de a universidade, conhecendo mais de perto os problemas educacionais e formativos da realidade brasileira, ter tido condições de revisar sua proposta formativa. Além disso, concordam com Alessandra na sua percepção de que

Antes do PNAIC, a universidade tinha projetos isolados. Projetos de extensão e outros da Faculdade de Educação, por exemplo. Todos eles com um público alvo muito reduzido. Um aspecto importante do programa foi a abrangência. O público alvo foi muito grande. Então foi uma política pública que se efetivou com um grande público e com condições de ser ampliada pelas redes de ensino (Alessandra - formadora do PNAIC na área de LP no polo de Juiz de Fora).

Em meio a esse contexto de necessárias problematizações a serem levantadas sobre não só a aproximação da universidade e escola, mas de vários outros aspectos, parece ser ponto comum aos entrevistados a percepção do seu papel como ator importante no processo de reflexão e redirecionamento das práticas de ensino no sistema de ensino brasileiro. Tem-se, assim, por meio da análise inicial dos dados e em diálogo com outras produções do meio acadêmico, em especial as empíricas, condições preliminares de se afirmar que o modelo de formação do PNAIC fez diferença para muitos professores e redes pactuadas. No entanto, mesmo tendo à frente formadores com uma experiência formativa, tanto pela trajetória acadêmica, quanto de atuação no campo escolar e envolvidos com a busca de valorização da escola, não foi capaz de reverberar processos formativos colaborativos mais amplos. Contudo, tendo em vista a escuta desses atores e de outros que participaram de outras pesquisas, pode-se dizer que um passo elementar foi dado nesse sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos junto ao grupo de formadores do PNAIC, no polo de Juiz de Fora, revelaram que a maioria desses profissionais do ensino não escolheu a docência como uma opção inicial. Essa escolha foi feita em razão da necessidade de ingresso rápido no mercado de trabalho ou por falta de outra oportunidade de estudo. Essa é uma questão comum à categoria do magistério, evidenciada em várias pesquisas e apresentada por diferentes estudiosos da área, os quais afirmam a importância de entrar, para a agenda nacional, uma política que atraia estudantes para a docência. A expectativa é de que a valorização social da profissão, o *status* que ela atribui a quem a pratica e a forma como os estudantes são recrutados para uma profissão sejam variáveis que podem resultar em melhor exercício do ofício (NÓVOA, 2017).

Comum a esse grupo de formadores, que não tinha o magistério como uma primeira opção, foi o encontro com a docência ainda no momento de formação inicial. Marca esse encontro a possibilidade de transformarem realidades, o que denota o compromisso político de ser professor, o qual foi selado, inclusive, pela busca constante de desenvolvimento profissional. Observa-se que se trata de um grupo envolvido, ao longo da carreira, na busca de oportunidades formativas com o propósito de aumentar a qualificação docente (ANDRÉ, 2016). Em geral, revelou-se um grupo com experiência em sala de aula dos anos iniciais, um grupo que se especializa, que tem a leitura como uma prática constante, que desenvolve pesquisas e se mantém ativo no círculo formativo, quer seja como professor em formação, quer seja como professor formador.

A análise geral dos dados revelou, também, que o investimento pessoal na formação, associado à ampla vivência na sala de aula, incidiu na possibilidade de os formadores atuarem no campo escolar afastados da regência de turma. Essa situação pode estar atrelada a um processo de valorização pelo professor que se constituíram e/ou, por outro lado, pode estar vinculada à falta de valorização e incentivo para permanecerem regentes de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, conforme explicitaram diferentes pesquisadores, entre eles Imbernón (2012,) é preciso um investimento maciço na melhoria de fatores que abarcam a profissionalização do magistério. Para além da formação, aspectos voltados às questões salariais, níveis de participação, carreira e clima de trabalho precisam ser considerados. Caso contrário, se continuará vivendo o paradoxo de se ter professores com representativa formação e de reconhecido envolvimento no campo de atuação, os quais, em decorrência de condições de trabalho cada vez mais empobrecidas, evadem do trabalho de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro aspecto de destaque refere-se à relação que o grupo de formadores mencionou estabelecer frente aos processos de formação que vivenciaram. Segundo os entrevistados, tanto o processo de formação inicial e continuada, quanto as trocas que estabeleceram com seus pares na atuação como formadores, influenciaram na constituição do que se tornaram. Nessa trajetória formativa, destacaram o “modelo às avessas” - no qual aprenderam o que não fazer em uma formação, a partir da observação do comportamento alheio - e a vivência de uma trajetória formativa marcada pela distância entre a teoria e prática como marcos significativos que consideram ao atuarem à frente de uma formação.

A falta de diálogo entre a teoria e prática em seus processos de formação foi um dos motivos significativos para que, em unanimidade, apontassem o crivo da experiência como uma condição necessária para a atuação do formador. Afirmaram que, para além da viabilidade desse fator, estreitar o diálogo entre teoria e prática - que é um ponto nevrálgico da formação, indicado por pesquisadores como Nóvoa, Gatti, André e Barreto - pode reverberar uma postura mais segura do formador, em maior “jogo de cintura” e, ainda, favorecer um processo de transposição didática que oportunize a reflexão e a elaboração ou reelaboração de saberes inerentes ao ensino. Nessa perspectiva e considerando que ainda paira, na formação proposta pela universidade, a negligência ao princípio da “praxiologia” (GATTI, 2013), a proposta de se ter um formador com o crivo da experiência afigurou-se como um caminho para efetivar a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e os do terreno escolar.

Os depoimentos possibilitaram depreender aspectos relevantes sobre o modo de ser formador e sobre a forma como desenvolvem as formações em que atuam. A escuta desvelou que os formadores buscam prezar pelo embasamento do campo acadêmico e experiencial, inclusive como condição de “enfrentamento” a condutas que possam dificultar a articulação teoria e prática. Desse modo, os formadores apresentaram-se como um grupo duplamente qualificado. Se por um lado parecem ter buscando estratégias para conduzirem o tratamento de conhecimentos didático-metodológicos necessários ao alfabetizador, concomitantemente, constituíram-se como um grupo com autonomia suficiente para que esse caminho fosse pautado nos interesses dos professores. Isso significa dizer que não se deixaram “engessar” pelos possíveis interesses de uma agenda empresarial na educação que, no caso específico do PNAIC, pudesse ser definida pelo mero alinhamento da formação aos eixos de avaliação e gestão, controle social e mobilização, conforme destacaram pesquisadores como Frangella (2016); Dickel (2016); Luz; Ferreira (2013); Bassouto (2013) e Esquinsani (2016). Com efeito, criaram possibilidades de o PNAIC se consolidar, no contexto no qual atuaram, como uma formação de larga escala para além do “repasso dos multiplicadores” que, como mencionaram Gatti e Barreto

(2009) se mostra pouco efetiva para difundir fundamentos capazes de alterar realidades educacionais. O respeito aos pares foi um ponto ressaltado pelo grupo como condição para que, mesmo diante do cansaço, não desistissem desse ideal. Sobre a questão do respeito, merece destaque, também, o respeito que demonstraram ter com seu par formador.

Os formadores relataram que tinham muita admiração pelo trabalho realizado pelos seus pares formadores na proposta formativa do PNAIC. Mencionam que eles foram fonte de muito aprendizado, o que levou todos entrevistados a afirmarem que o programa “foi a melhor universidade que fizeram”. Esse cenário, de acordo com pesquisadores, como Infantino (2015), reforçou a ideia de que o formador se forma atuando na formação. Nas palavras de Freire (1996), “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 25). O que se percebeu, pela escuta atenta ao grupo entrevistado, foi uma lógica formativa calcada no processo *continuum* de formação, tendo como fulcro o desenvolvimento profissional.

Quanto aos desafios na atuação como formadores, evidenciaram um quadro de sobrecarga de trabalho. O que não é uma novidade em se tratando da categoria docente, em especial aos professores que atuam nos anos iniciais de escolarização. Em decorrência disso, revelaram que atuaram em situação de cansaço, motivo que levou alguns a desistirem, temporariamente, de atuarem como formadores no PNAIC. Destaca-se, assim, a necessidade de uma política de formação e valorização do magistério que contemple, de forma articulada, formação, condições de trabalho, salários e carreira. Desse modo, despontou a importância de ações que possam, inclusive, viabilizar o afastamento total ou parcial dos professores enquanto atuam como formadores na rede a que são vinculados.

Além desses fatores, situações de ordem pessoal, tais como a dificuldade de atuarem em meio a um grupo de formadores muito polêmico e, por outro lado, frente a um grupo de OEs com significativa carência de conhecimentos fundamentais ao professor alfabetizador, o que deu um viés compensatório à formação, também se destacaram. Essa consideração reforçou os estudos de pesquisadores, como Gatti, Barreto, André e outros, sobre a recorrência da formação continuada compensatória no cenário de formação na realidade brasileira. No entanto, vale reforçar a urgência do momento de formação inicial para que este se consolide como uma etapa que, de fato, oportunize a construção de conhecimentos basilares para os que atuarão na docência. Enquanto isso não se concretiza, ainda que não seja o ideal, formações como a do PNAIC têm lugar central, já que podem oportunizar o que a formação inicial não deu conta. Não se trata, é bom ficar claro, de defender que os momentos instituídos para a formação continuada sejam de caráter compensatório. Não é isso. Defende-se a luta constante pela revisão

da formação inicial e uma formação continuada como parte do processo de desenvolvimento profissional. Entretanto, nesse movimento de busca para que mudanças ocorram, não cabe o professor atuar no vazio. Desse modo, como uma saída emergencial, pode ser que a formação continuada precise acontecer com o preceito de compensar as deficiências da formação inicial que não foi realizada a contento.

Outro fator apresentado, por unanimidade, como um desafio, foi a dificuldade de atuarem de forma distanciada dos PAs. Nesse caso, apresentaram essa questão como um desafio e, ao mesmo tempo, como um limite. À vista disso, ao que pareceu, atuar em um modelo de formação em cascata deixou o grupo desconfortável. Contudo, afirmaram compreenderem que, por se tratar de uma formação *em rede*, não tinha como se realizar de forma muito diferente.

Foi possível verificar, a partir dos dados levantados para este estudo, um outro fator apresentado como consensual pelos entrevistados e, da mesma forma, como um limite e um desafio sincronicamente: o tempo. Mencionaram o pouco tempo que tiveram para se prepararem para estar à frente da formação, o corrido tempo para exercerem o papel de formadores em concomitância com as outras demandas profissionais - o que acarretou em sobrecarga de trabalho -, o tempo insuficiente para a realização dos encontros presenciais instituídos entre eles e os OEs, dentre outros fatores que trouxeram o tempo para o centro de suas exposições. Sobre o último fator citado, afirmaram que, para realizarem uma proposta com base no princípio de acolher e valorizar o saber docente e, ainda, tratar de saberes os quais deveriam ser elementares aos alfabetizadores e não o eram, a problemática do tempo se avolumou. Nesse sentido, o que os entrevistados pareceram afirmar foi que, ao se depararem com uma formação de caráter compensatório, a relação com o tempo ficou ainda mais tensionada.

Por fim, embora não seja objetivo e nem se tenha instrumentos neste trabalho para fazer uma avaliação do impacto do programa, importa afirmar que, como se pode perceber, os formadores foram generosos nos depoimentos a partir de suas percepções. Com isso, evidenciaram um contorno do desenho da implementação do PNAIC bastante representativo. Nesse contexto, revelaram, como principal fragilidade no processo de implementação do programa, problemas estruturais relacionados, sobretudo, à força das ingerências políticas nas diferentes instâncias da rede de formação, no que tange a escola dos formadores. Essa situação foi discutida tendo em vista tanto os que atuavam junto à universidade, considerando a realidade de um outro, quanto os que atuavam representando os municípios, no caso, os OEs. Acrescido a isso, mencionaram como problemas percebidos junto à administração central: atraso na entrega do material, no pagamento das bolsas e a indefinição quanto ao tempo pelo

qual programa seria mantido no contexto educacional brasileiro. Em relação à gestão local das realidades pactuadas, foram apresentados como outros entraves: a falta de repasse de recurso aos representantes das regiões atendidas pelo polo e o pouco incentivo às estratégias e ações capazes de impactar no desenvolvimento da idealizada formação *de rede*. No âmbito da universidade, apresentaram o tempo que gastaram para serem reconhecidos pela coordenação como um grupo organizado, com experiência em formação, sólida formação e engajamento significativo com as questões escolares e, portanto, em condições de seguirem com um pouco mais de autonomia e, portanto, criação (VIGOTSKI, 2009) frente ao contexto que lhes foi apresentado no início da implementação do programa. Quanto a isso, corroboram que, caso não tivessem tido uma postura de enfrentamento, poderia ser que as críticas acadêmicas referentes ao mau uso feito da proposta, denotando a ele um tom prescritivo, baseado em *accountability*, na culpabilização e desqualificação da docência do sistema de ensino público, tomassem força no polo constituído pela UFJF. Contudo, reconhecer que esses preceitos atravessaram o programa não os paralisou. De forma antagônica, dentro das condições que tinham, agiram “dando o melhor de si” na busca por outros sentidos possíveis a partir do preceito de qualidade social da educação (BRZEZINSKI, 2008).

Desse modo, em meio a embates, enfrentamentos e exercício de autoria, foram conduzindo, de forma orgânica e colaborativa, um movimento que parece ter se traduzido a serviço dos professores e em benefício dos estudantes. Não se trata de, ingenuamente, terem negligenciado as características gerencialistas da proposta de formação, criticadas por pesquisadoras como Shiroma (2002). No entanto, os formadores focalizaram, para além dessas características, a possibilidade de realizarem um papel ativo na abertura de espaço para que a formação possibilitasse o fortalecimento da ação docente. Portanto, deram visibilidade ao processo de recontextualização de uma política (MAINARDES, 2018b).

Nesse sentido, prestaram uma grande contribuição para o entendimento do ciclo de uma política, sobretudo, no que se refere ao campo de atuação, revelando que, ao implementar uma política, esta não se realiza por completo da forma como foi o planejamento. Desse modo, evidenciam que uma “política é um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo” (BALL, 2015, p. 21). Essa dimensão nos leva a entender que política tem vida a partir dos sujeitos sociais que a ressignificam. Por isso, sua implementação diz respeito a uma versão local e particular de um movimento. No entanto, baseando-se em outras pesquisas sobre o PNAIC, as quais, a partir de estudos empíricos, revelaram a possibilidade de o PNAIC ter se realizado como uma medida importante para promover uma alteração no persistente problema da dificuldade de se alfabetizar as crianças brasileiras (MORESCHO, 2017;

SCHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016; AGUIAR et al., 2017, e ALFERES; MANINARDES, 2018a), fica a indicação de que o particular diz muito do geral. Nesse processo, os formadores entrevistados se reconheceram como os principais construtores dos rumos para que o Programa se realizasse com base no preceito de potencializar a melhoria das práticas docentes. Ao serem indagados, de forma particular, quanto ao seu papel na formação, alguns disseram terem atuado sem dar a devida conta de sua importância como condutor de um processo o qual poderia ter resultados distintos de acordo com a opção que tomassem nessa condução; entretanto, a maioria afirmou que foram elementos centrais na implementação e no sucesso que acreditam ter sido o PNAIC. Motivados por essa reflexão, concluíram que foi “muito gratificante compor um grupo que demonstrou predisposição comum para encontrar a zona de escape” (Bruna – formadora de LP no polo de Juiz de Fora). Pode-se concluir que a recontextualização do programa foi realizada de modo a buscar as possibilidades de deslizamentos do formato delineado pelo MEC. Nesse sentido, em consonância com Freire (1997), os formadores evidenciaram que a experiência histórica de estar no mundo, de intervir no mundo pode fazer uma situação melhorar. Afinal, conforme demonstrado pelo grupo, nossa “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto* mas sujeito também da história” (FREIRE, 1997, p. 60).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Professores: práticas e produção dos sentidos uma análise na perspectiva sócio-histórica. In: 30 CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, v. 1, 2005, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Sociedade Interamericana de Psicologia, 2005.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília, v. 26 n. 2, jun. 2006.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. *Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária*. 37ª reunião nacional da ANPED. 2015

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação Continuada para Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: Continuidades, rupturas e ressignificações. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP, v. 37, n. 102, p. 201-218, maio/ag. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00201.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Leopold (org.). *A Profissionalização dos Formadores de Professores*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre : Artmed, 2003.

ALVES, Nilda; SOARES, Maria da Conceição. Educando o cidadão do futuro e de hoje - pensando a formação de docentes necessária. *Educação em Foco*. Juiz de Fora, MG, v. 18, n. 1, p. 17-42, mar. / jun. 2013.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Cadernos CEDES* vol.35, no.95.Campinas jan./abr. 2015.

ANDRADE, Ludmila Thomé. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 31, n. 110, p. 179-197. Jan./mar. 2010.

ANDRÉ, Marli. *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

\_\_\_\_\_. Espaços Alternativos de formação docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015a.

\_\_\_\_\_. Políticas de Valorização do trabalho docente no Brasil. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Vol. 23, n. 86. Rio de Janeiro. Jan./fev. 2015b.

\_\_\_\_\_; PASSOS, Laurizete Ferragut; HOBOLD, Márcia de Souza; AMBROSETTI Neusa Banhara; ALMEIDA, Cristina Albieri de. Os Saberes e o Trabalho do Professor Formador num Contexto de Mudanças. 33ª Reunião da ANPED. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. *Formação para Alfabetizar: lições de professoras que aprenderam*. Petrópolis. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis (no prelo).

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BALL, Stephen J. [2015]. *Olhares*. Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171. Entrevista concedida a MAINARDES, Jefferson. Tradução de Janete Bridon.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

BARRETO, Elba de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*. V. 20, n. 62. P. 679-701. Campinas, São Paulo. jul.-set, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. V. 42, n. 147, p. 738-753. *Cadernos de Pesquisa*. Set./dez., 2012.

BASSOUTO, Gisele Teixeira Chaves. *O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à luz do atual Estado da Arte sobre Alfabetização*. Maringá. 2013. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.

BELLO, Isabel Melero. Cursos e Programas Especiais no Mercado da Formação Docente. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros (orgs.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Tradução Daniela B. Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 115, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 6 set. 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP1/2002 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, de 18 de fevereiro de 2002a.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 de maio de 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Sem data. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. Resolve em seu artigo 1º revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, nº 113, 15 de junho de 2016c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul 2012d. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 24 de abril de 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007b. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 24 de abril de 2007c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 13 de dezembro de 2007d. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2007/portaria\\_n40\\_12122007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2007/portaria_n40_12122007.pdf). Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *Orientações gerais para a elaboração do Plano Nacional de Ações Articuladas (PAR) nos municípios*. Brasília, D, 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Caderno de Apresentação Brasília: MEC, 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA*. Brasília: MEC, 2001b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Caderno de Apresentação Brasília: MEC, 2015a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012a. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 15 dez 2012c. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 153, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 23 mar. 2016e. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria\\_153.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_153.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 154, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 23 mar 2016f. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria\\_154.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_154.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 155, de 22 de março de 2016b. Altera a Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 23 mar 2016b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria\\_155.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_155.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 7 fev 2013c. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90\\_6\\_fevereiro\\_2013.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 24 abr 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm). Acesso em: 24 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: PNAIC em Ação 2016. *Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016*. Brasília: MEC, 2016a. 72p.

\_\_\_\_\_. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2014c. 72p.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 13.0005, de 25 de junho de 2014b. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.* Brasília, 2014b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 24 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.* Brasília, 2001a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 24 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.* *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun 2007e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 27 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. *Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.* *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.* *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de dez. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em: 27 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *Orientações Gerais – catálogo 2008 – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.* Brasília: MEC/SEB/DPOFORM/CGFORM, 2008a. p. 1 - 35.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006. *Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.* *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 27 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.* *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 27 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015b. Brasília, *Diário Oficial [da] República do Brasil*,

seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015c. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em: 27 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, 7 de julho de 2017. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_27464570\\_PORTARIA\\_N\\_826\\_DE\\_7\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2017.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx). Acesso em: 29 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 12, de 6 de setembro de 2017a. Estabelece normas e procedimento para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do novo Programa Novo Mais Educação. Diário oficial [da] *República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de setembro de 2017. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000012&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2017&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC&cod\\_modulo=9&cod\\_menu=940](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000012&seq_ato=000&vlr_ano=2017&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC&cod_modulo=9&cod_menu=940). Acesso em: 28 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 851 de 13 de julho de 2007. Define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do novo Programa Novo Mais Educação. Diário oficial [da] *República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de julho de 2007. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_851\\_13072017.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_851_13072017.pdf). Acesso em: 28 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial [da] União*. Brasília, DF, 16 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Avaliação Nacional da Alfabetização. Documento Básico. Brasília, Julho 2013b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em: 04 jul. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1139-1166. Set./dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04 jul. 2016.

\_\_\_\_\_; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP, v. 18. Set./dez. 2001.

BROOKE, Nigel (org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme; SILVA, Edileuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina; ABREU, Tatiane Maria. Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno “novo” da Educação Superior. *Avaliação*. Campinas, SP. V. 13, n. 3, p. 777-791. Nov. 2008.

BRUNO, Adriana Rocha; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Inclusão social, inclusão digital: o curso de pedagogia a distância da faculdade de educação – um caso brasileiro. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 151-177, mar. / jun. 2010.

BUENO, Belmira Oliveira e REZENDE, Neide Luiza. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 02, p. p. 543-564, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0543.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

BUTLEN, Max. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação? / Giovanna Rodrigues Cabral; orientadora: Alícia Maria Catalano de Bonamino; co-orientadora: Gilda Helena Bernardino de Campos. – 2015. 302 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. *37ª reunião nacional da ANPED*. 2013.

CAMILO, Camila. O construtivismo está nos detalhes. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, agosto 2015. p. 20-27.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: Campos, B. P. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Aveiro: INAFOP, 2000.

\_\_\_\_\_. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escola. IN: MARIN, Alda Junqueira. *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. P. 63-88.

\_\_\_\_\_. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006, 160p.

\_\_\_\_\_. *Educação de adultos: um campo e uma problematização*. Lisboa: Educa, 1999. 151p.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Universidade e Formação de Professores: que rumos tomar? Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_; SACAIVINO, Susana Beatriz (orgs). *Educação: Temas em debate*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

CASTRO, Luciana. *A formação docente em Juiz de Fora: construindo a “Escola do Caminho Novo”?* Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. *Educar em Revista*. 2010, n.37, pp.77-92. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000200006>. Acesso em: 24 out. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Sociais*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ENSINO DE DIDÁTICA: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.3, n.04, p.181-203, Outubro-Dezembro 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/09.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, dez. 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/198053144323>. Acesso em: 14 jan. 2018.

COUTO; Maria Elizabete Souza; GONÇALVES, Alba Lúcia. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 11, n. 1. Jan. Abr, 2016. p. 151-170.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? *Avaliação*. Campinas, SP: v. 19, n. 3, nov. 2014. P. 789-802.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, nov. 2014, p. 789-802.

DIAS-da-SILVA, Maria Helena G. A LDB e a formação de professores: armadilhas ou consequências: IN: RESCIA, Ana Paula Oliveira; SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de et all. *Dez anos de LDB: contribuições para as políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no Contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V. 29, n. 2, p. 367-388. Mai/ago. 2015.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. Uma Experiência de Formação Continuada De Professores: A Formação de Rede. *35ª Reunião Anual da Anped*. 2012.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e a responsabilização (Accountability) do professor alfabetizador. *Revista Ibero-Americana de*

*Estudos em Educação*. Araraquara, São Paulo, v. 11, n. esp. 4, p. 2465-2482, 2016. Disponível em: [seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9203](http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9203). Acesso em: 28 dez. 2017.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 32, p. 215-232. 2008.

FERREIRA, Patrícia de Faria; FONSECA, Marcia Souza da. *Profissionalismo Docente e a Formação Matemática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. In: Encontro Brasileiro da Redestrado. Campinas, 2017 (comunicação oral).

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman. 2009.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um Pacto Curricular: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Desenho de uma Base Comum Nacional. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 69-89, abril/Junho, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00069.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

FRANCO, Denise Vieira. *Coordenador Pedagógico: identidade em questão*. Juiz de Fora. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação: o sonho possível. IN: BRANDÃO, Carlos Rofrigues (org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. 9ª edição. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *À Sombra dessa Mangabeira*. São Paulo: Olho D'água. 2005.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167. Set, 2002.

\_\_\_\_\_. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446. Jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. O MEC e a Formação de Professores: a política desvirtuada I – Nota das Entidades. Blog da Helena. 2017a. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2017/10/20/o-mec-e-a-formacao-de-professores-politica-desvirtuada-i-nota-das-entidades>. Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230. Out. 2007.

\_\_\_\_\_. Certificação e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124. Dez. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: Fontoura, H. A. *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 72-90 (E-book).

\_\_\_\_\_. *Para Onde Vai a Formação de Professores?* Blog do Freitas (on Line). 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/06/para-onde-vai-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Sociedade e educação*. Campinas, v.33, n. 119, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) A Escola Sem Partido como chave de leitura do Fenômeno educacional. In: *Escola "Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144p.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, p. 58-78. 1999.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Relatório de pesquisa*. 2011. Disponível em: [http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/formacao\\_continuada-professores-630181.shtml](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/formacao_continuada-professores-630181.shtml). Acesso em: 27 jul. 2015.

FUSARI, J. C. *Formação contínua de Educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação de São Paulo*. Relatório. 1997.

GARCIA, C. M. A. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.51-76.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba de Sá, ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba de Sá. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p. 51-67. Out./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Out. – dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: compreender e revolucionar. In: \_\_\_\_\_ et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_. *Prefácio*. IN: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betania de Andrade (orgs.) Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186. Jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_; NUNES, M. M. R. (org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Coleção textos FCC, v. 29).

GELUCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Formação de Professores: o que dizem as produções científicas? *Educação por Escrito*. Porto Alegre, RS, v. 7, n. 1, p. 106-123, jan-jun. 2016.

GIARDINI, Bárbara Lima. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo Programa e Opiniões de Professores Alfabetizadores sobre a Formação Docente*. Juiz de Fora. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERMES, Rosméri; RICHTER, Sandra. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade e o tempo das Infâncias na Escola Pública Contemporânea. *X ANPED Sul*. 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1247-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1247-0.pdf). Acesso em: 22 nov. 2017.

IMBERNÓN, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

INFANTINO, Agnese. Qual formação no trabalho educativo com a primeira infância? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, RS, v. 40, n. 4, p. 987-1004. Out./dez. 2015.

JUNGES, Kelen dos Santos e BEHRENS, Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*. Curitiba, n.59, pp.211-229, jan./mar. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.42282>. Acesso em: 22 dez. 2017.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. Em Aberto. Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2263/2230>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Educação em Foco*. Universidade Federal de Juiz de Fora Ed. Especial, fev. 2015, p. 23-44.

\_\_\_\_\_; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 69-83, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

LIMA, Emília Freitas de. Análise De Necessidades Formativas De Docentes Ingressantes Numa Universidade Pública. *36ª Reunião Anual da ANPED*. 2013.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Rede Municipal e Universidade: parceria na formação contínua de professores. In: *34ª Reunião Anual da ANPED*. 2011.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Sonhar e construir a escola com professores. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). *Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-76.

LOVATO, Regilane Gava; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Leitura Deleite como Espaço de Incentivo à Leitura e Construção do Conhecimento. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 3, p. 74-89, jan./jul. 2016.

LUCIO, E. O. O Pacto nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 3, n. 1, p.1-23, jan./ jun. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1996.

LUZ, Iza Cristina Prado da; FERREIRA, Diana Lemes. Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Formação, Avaliação e Trabalho Docente em Análise. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, v. 29, n. 3. Set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): A Política de Formação Continuada de Professores e a Legislação Educacional em Análise. In: *Encontro Brasileiro da Redestrado*. Apresentação oral. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma análise dos contextos, macro, meso e micro. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago., 2018a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/alferes-mainardes.html>. Acesso em: 02 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. *Revista Ensaio: avaliação e Políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, ahead of print, Epub 29-Out-2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MALINI, Eduardo. *O consenso como ponto de partida?* Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação. Juiz de Fora. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora.

MAUÉS, Olgaíses Cabral Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros (orgs.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

MENEZES, Lídia Azevedo de; FILHO, Nicolino Trompieri; BRAGA, Adriana Eufrásio. Avaliação dos Orientadores de Estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Polo Iguati, Ceará. *II Congresso Nacional de Formação de Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. 2014. Disponível em: [http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoAnterior?id\\_artigo=3267&id\\_evento=31](http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoAnterior?id_artigo=3267&id_evento=31). Acesso em: 24 nov. 2017.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In.: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Educação em Foco*. Universidade Federal de Juiz de Fora Ed. Especial, fev. 2015, p. 63-63-79.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, v. 1, n.1. Dez./Jul. 2005-2006.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo. A Formação Continuada de Professores: a mediação do Pacto Nacional do Ensino Médio na Gered de Chapecó-SC. *38ª Reunião Nacional da ANPED*. 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_318.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_318.pdf). Acesso em: 22 dez. 2017.

NACARATO, Adair M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716. jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0699.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional. *30ª reunião anual da ANPED*, CAXAMBU, 2007.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Congresso Nacional de Formação Continuada de Professores: realidades e perspectivas. Aveiro, *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-18.

\_\_\_\_\_. A formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-53.

\_\_\_\_\_. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO et al. (Org.). *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1998. p.19-39.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez.. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *O professor na educação do século 21*. [26 de abril de 2014]. Entrevista concedida a Renato Paiva. Disponível em: <https://renatopaiva.com/2014/04/26/o-professor-na-educacao-do-seculo-21-antonio-novoa/>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. *Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino*. Juiz de Fora. 2014 .206354 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas educacionais na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação CESGRANRIO. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr./jun.2010.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola Sem Partido como chave de leitura do Fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola "Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144p.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e as Concepções de Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: *Redestrado*. 2017. (Apresentação Oral).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. *Educação e Sociedade*. vol. 37, n. 136, pp. 841-857. Campinas, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016151055>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. EDITAL N.º 007/2012 – SE. Processo para participação no Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB. *Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora*. Atos do Governo do Poder Executivo. 2012. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=18066](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=18066). Acesso em: 3 dez. 2016.

REZENDE, Wagner Silveira; MAGALHÃES, Luciane Manera. CARNEIRO, Reginaldo Fernando; MAGALHÃES, Luciane Manera. *Expectativas, níveis e direitos de aprendizagem: as possibilidades da avaliação educacional e a experiência do PNAIC – UFJF*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; tecendo experiências na formação continuada de professores. Templo: Juiz de Fora, 2015. P. 47-57.

RIBEIRO, R. J. Ex-ministro da Educação teme “apagão de professores”. *Jornal Hora Zero*. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/10/ex-ministro-da-educacao-teme-apagao-de-professores-4866579.html#>. Acesso em: 22 ago. 2016.

RIBEIRO, Simone; ALBUQUERQUE, Andrea Serpa de. Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização. In.: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Educação em Foco*. Universidade Federal de Juiz de Fora Ed. Especial, fev. 2015, p. 45-61.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a06v34n1>. Acesso em: 03 dez. 2016.

RINALDI, Renata Portela. Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola. *35ª reunião da ANPED*. 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2473\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2473_int.pdf). Acesso em: 2 dez. 2016.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; Bissoli, Michelle de Freitas; BOTELHO, Arminda Rachel de. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma Política de Formação Docente do Estado de Concepção Neoliberal. *II Congresso Nacional de Formação de Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. 2014. Disponível em: [http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome\\_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/703.pdf](http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/703.pdf). Acesso em: 24 nov. 2017.

ROLKOUSKI, Emerson; LEAL, Telma Ferraz. Formação de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. IN: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, 2015a.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. *Reunião Nacional da ANPAE*. 2011. Disponível em: [www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011). Acesso em: 3 dez. 2016.

- SANTOS, Idalina; CARVALHO, Ana Amélia. Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 323-344, jan./mar. 2017.
- SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 2. Abr./jun. 2012.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, vol.14, n.40, pp.143-155. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91. 1995.
- \_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED. 2000.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2011.
- SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. MENEGASSI. O Formador de Professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as Alterações em suas Práticas Profissionais. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan. /abr. 2016.
- SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE MINAS GERAIS. COORDENAÇÃO GERAL DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Orientações – PNAIC 2017*. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.undimemg.org.br/noticias/3-de-12-328-orientacoes-pnaic-20172018/> . Acesso em: 20 dez. 2017.
- SHIROMA, E. O. et.al.. *Política Educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- SILVA, Luciana Leandro da. A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do processo de Bolonha em Espanha e Portugal. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 34, n. 122. Jan./Mar. 2013.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, Bernardete Angelina (et. al.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, A. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da Educação Básica. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação CESGRANRIO. Rio de Janeiro, n. 75, p. 303-323, 2012.

SOARES, Ademilson de S. A formação do professor da Educação Básica entre políticas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação CESGRANRIO. Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 443-464, abr./jun.2010.

SOARES, Maria do Socorro. *Educação básica e universidade: onde se encontram?* ANPED, 2015.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173. Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupação de uma pesquisadora da docência – uma entrevista com Ruth Mercado. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 1, p. 247-267. Jan;/mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/16.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros (orgs.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores dos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC/SP, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Site institucional*. Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ufjf/>. Acesso em: 23 jan. 2016.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina (et. al.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: estado da prática*. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina, Caribe. (Serie PREAL Documentos, n. 25). 2003.

\_\_\_\_\_. *Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: Políticas em Latioamérica*. *Revista Educación*, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006.

VALE, Sandra Maria do; FERREIRA, Carlos Alberto. Sobre a avaliação das aprendizagens em educação de adultos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p.528-545. Jul./set. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e Criação na Infância*: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOLPATO, Gildo. A formação dos professores universitários na Argentina: o papel das assessorias pedagógicas. *Educar em Revista*. Curitiba, n.57, p. 149-170, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.21290>. Acesso em: 22 dez. 2017.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 117-138.

\_\_\_\_\_. Formando Professores Reflexivos para a Educação Centrada no Aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L. L. (org.). *Formação e Educação*: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, p. 35-55. 2003.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE 1 – Roteiro para entrevista semiestruturada: coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pela UFJF – polo Zona da Mata e Campo das Vertentes**

Identificação da entrevistada

Profissão

Função

Formação

### **Contexto da relação entre UFJF e PACTO - PNAIC**

Em se tratando de formação, esclarecer PACTO ou PNAIC

Justificativa para a UFJF ser polo do PNAIC

Como UFJF aderiu ao Programa – recepção do programa, decisão, atores

O papel da Universidade ao ser polo pelo PNAIC

Região a que atende

Número de municípios

Motivo que leva a não atender a todos os municípios da região.

O desenvolvimento do PNAIC pela UFJF

Efeitos de mudanças que o Programa tenha sofrido

### **Formação pelo PNAIC**

Organograma da formação

Seleção dos participantes

Número de profissionais que participam da formação

Número de formadores

Seleção dos formadores

Condição para um professor dos anos iniciais da Educação Básica se tornar formador pelo PNAIC

O que um formador tem que saber para ser selecionado para atuar na formação

O que um formador tem que oferecer ao PNAIC

Principais orientações oferecidas para os formadores iniciarem o trabalho no PNAIC

Autonomia do formador

Formação do formador

Referencial teórico da formação pelo PNAIC

Principais contribuições do PNAIC para o contexto escolar

Percepção sobre o envolvimento das redes de ensino na formação pelo PNAIC

Pontos positivos e pontos negativos sobre a vivência como formadora pelo PNAIC

**APÊNDICE 2 - Roteiro para entrevista semiestruturada: equipe de apoio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pela UFJF – polo Zona da Mata e Campo das Vertentes**

Identificação do(a) entrevistado(a)

Como soube do PNAIC

Como soube dessa possibilidade de atuação

Processo de seleção ou convite para a função

O papel da Universidade ao ser polo pelo PNAIC

Atuação no Pacto junto a UFJF

Participação na seleção dos formadores

Condição para um professor dos anos iniciais da Educação Básica se tornar formador pelo PNAIC

O que um formador tem que saber para ser selecionado para atuar na formação

O que um formador tem que oferecer ao PNAIC

Principais orientações oferecidas para os formadores iniciarem o trabalho no PNAIC

Autonomia do formador

Formação do formador

Referencial teórico da formação pelo PNAIC

Principais contribuições do PNAIC para o contexto escolar

Percepção sobre o envolvimento das redes de ensino na formação pelo PNAIC

Pontos positivos e pontos negativos sobre a vivência como formadora pelo PNAIC

### **APÊNDICE 3 - Roteiro para entrevista semiestruturada: formadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

#### **Dados pessoais/ acadêmicos/profissionais**

Nome

Tempo no magistério

Tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Carga horária de trabalho

Cargo na(s) escola(s)

Como ocorreu o ingresso no magistério?

Trajetória de formação

Qual lugar da teoria em sua formação?

Quais seus principais referenciais teóricos?

Conte-me quais os principais livros que você leu.

#### **Sobre o lugar de formador no PNAIC**

Como tomou conhecimento do programa de formação continuada pelo PNAIC

Como se tornou formadora pelo PNAIC

Principais orientações recebidas para iniciar seu trabalho como formadora no PNAIC

Participação no processo de discussão e organização das estratégias formativas pelo PNAIC

Vivência de alguma formação para atuar no PNAIC

Sobre formação para o formador ao longo do exercício da função

Se o formador também se forma de modo contínuo durante o exercício da função

Se o Pacto é formação, também, para o formador

Como o referencial teórico que sustenta a formação pelo PNAIC dialoga com sua formação

Se o PNAIC se constitui uma formação voltada para a sala de aula, como

Principais estratégias planejadas e oferecidas aos professores dos anos iniciais da Educação Básica que participam do PNAIC

Principais contribuições do PNAIC para o contexto escolar

Percepção sobre o envolvimento das redes de ensino na formação pelo PNAIC

Pontos positivos e pontos negativos sobre a vivência como formadora pelo PNAIC