



Artigo

O PNAIC e o Desenvolvimento Profissional: quais as perspectivas das professoras alfabetizadoras?

The PNAIC and the Professional Development: which are the perspectives of the literacy teachers?

El PNAIC y el Desarrollo Profesional: ¿cuáles son las perspectivas de los alfabetizadores?

Lenise Teixeira Sousa¹, Silvana Soares de Araujo Mesquita²

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro -RJ, Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC). O PNAIC foi um programa de formação continuada oferecido pelo MEC (Ministério da Educação) para professores alfabetizadores com objetivo de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Este artigo é baseado em uma pesquisa de doutorado e busca identificar quais são as contribuições do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como campo de investigação dois municípios da Zona da Mata Mineira. As fontes de geração de dados foram os documentos oficiais relacionados ao programa de formação PNAIC: os 115 questionários e as 27 entrevistas semiestruturadas aplicados a professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC entre 2013 e 2015. O referencial teórico se baseou na revisão de literatura sobre formação docente e desenvolvimento profissional (TARDIF, 2013, 2014; NÓVOA, 1992, 2014; GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2019; OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009; FORMOSINHO, 2009; GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2011). A partir da análise dos dados, constatou-se que as professoras apontaram que o PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional por promover a reflexão sobre a prática, a articulação teoria-prática e pela possibilidade de contribuir com novas práticas de alfabetização. Apontam, no entanto, como fatores que dificultam melhores resultados, a descontinuidade dessa

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG; Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis/RJ; Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora; Área de concentração: educação com foco em políticas públicas, alfabetização e formação de professores. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-5938-8933>. E-mail atualizado: lenise_sousa@yahoo.com.br

² Doutora em Educação- PUC-Rio, Professora adjunta do Departamento de Educação, PUC-Rio e Coordenadora setorial de Graduação do CTCH, PUC-Rio. Especialista em Ensino de Ciências - UERJ. Coordena o PROFEX_ Grupo de Pesquisas sobre a Profissão, Formação e Exercício docente. Área de concentração: Didática, Currículo e formação de professores. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>. E-mail: silvanamesquita@puc-rio.br

política, a falta de acompanhamento da prática no contexto escolar e a rotatividade docente imposta pelas condições de trabalho.

Abstract

The present article has as an object of study the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). The PNAIC was a continuing education program provided by MEC (Education Ministry) for literacy teachers aiming to accomplish the goal of the National Plan for Education (PNE) to literate all the children until, up to the maximum, eight years old. This article is based in a doctorate research and seeks to identify what are the PNAIC contributions to the professional development of the literacy teachers. The research, with a qualitative approach, had, as an investigation field, two cities from the Mata Mineira Zone. The data generation sources were the official documents related to the training program PNAIC: the 115 questionnaires and the 27 semi structured interviews applied to the literacy teachers that participated of the PNAIC between 2013 and 2015. The theoretical reference was based in the literature review about teacher training and professional development (TARDIF, 2013, 2014; NÓVOA, 1992, 2014; GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2019; OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, FORMOSINHO, 2009; GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2011). From the data analysis, it was verified that the teachers indicated that the PNAIC contributed to the professional development because it promoted the thought about the practice, the articulation theory-practical and because of the possibility of contributing to innovative literacy practices. They point out, however, as factors that complicate better results, the discontinuity of this policy, the lack of the practice monitoring in the school context and the teacher turnover imposed by the work conditions.

Resumen

Este artículo tiene como objeto de estudio el Pacto Nacional por la Alfabetización de la Edad Justa (PNAIC). El PNAIC fue un programa de educación continua ofrecido por el MEC (Ministerio de Educación) para alfabetizadores con el objetivo de cumplir con la meta del Plan Nacional de Educación (PNE) de alfabetizar a todos los niños hasta un máximo de ocho años de edad. Este artículo se basa en una investigación doctoral y busca identificar las contribuciones del PNAIC al desarrollo profesional de los alfabetizadores. La investigación, con enfoque cualitativo, tuvo como campo de investigación dos municipios de la Zona da Mata Mineira. Las fuentes de generación de datos fueron los documentos oficiales relacionados con el programa de formación del PNAIC: los 115 cuestionarios y las 27 entrevistas semiestructuradas aplicadas a los alfabetizadores que participaron del PNAIC entre 2013 y 2015. El marco teórico se basó en la revisión bibliográfica sobre formación y desarrollo profesional docente (TARDIF, 2013, 2014; NÓVOA, 1992, 2014; GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2019; OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009; FORMOSINHO, 2009; GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2011). A partir del análisis de los datos, se constató que los docentes señalaron que el PNAIC contribuyó al desarrollo profesional al promover la reflexión sobre la práctica, la articulación teoría-práctica y la posibilidad de contribuir a nuevas prácticas alfabetizadoras. Señalan, sin embargo, como factores que dificultan mejores resultados, la discontinuidad de esta política, la falta de seguimiento de la práctica en el contexto escolar y la rotación docente impuesta por las condiciones de trabajo.

Palavras-chave: PNAIC, Alfabetização, Formação de professores, Desenvolvimento Profissional.

Keywords: PNAIC, Literacy, Formation of teachers, Professional Development.

Palabras clave: PNAIC, Alfabetización, Formación docente, Desarrollo profesional.

1. Introdução

O presente estudo é baseado em uma pesquisa de doutorado que buscou compreender qual o sentido e contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa e Juiz de Fora.

A formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, é a referência central deste estudo, compreendida como o processo que oportuniza contínuas aprendizagens pessoais e profissionais. Compreende-se que entre as condições de profissionalização está uma sólida formação, baseada em constante incorporação de saberes que garantem distinção a docência, aliada à conquista da autonomia individual e coletiva e à reflexão da prática profissional exercida. Para Tardif (2013), em estudos sobre trabalho docente, um dos elementos base que contribuiriam para a consolidação da profissionalização da docência seria a definição dos conhecimentos específicos para a atuação do professor, o que perpassa diretamente pela consolidação de uma formação de professores mais homogênea e integrada.

Deste modo, a formação (inicial e continuada), em diálogo com o exercício da docência, constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois permite a incorporação de novos conhecimentos específicos da profissão e reflexões sobre a atuação docente no contexto das práticas. Para Formosinho, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. [...] Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional. (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

O autor aponta que o desenvolvimento profissional docente não é um processo individual, e sim um processo em contexto. Assim, justifica-se essa pesquisa desenvolvida não sobre professores, mas com professores inseridos no contexto de suas práticas docentes e formativas. Neste caso, professores alfabetizadores participantes do PNAIC nos municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora.

O PNAIC foi implementado em 2012 e estruturado até 2016 como um curso presencial. Ele se configurou como um compromisso formal entre os entes da federação (governo federal, estado e municípios), com objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano de escolaridade. O Caderno de apresentação do PNAIC justifica que:

[...] na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-

se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012a, p. 05).

Por muitas décadas, o analfabetismo predominou no Brasil, sendo resultante da falta de oportunidade de muitas crianças terem acesso à alfabetização na idade adequada. Reconhece-se que a prática alfabetizadora possibilita às crianças o acesso ao conhecimento, fazendo com que despertem para a leitura e para a escrita na perspectiva do letramento. Assim, a concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso, com autonomia, desse sistema em diversas situações comunicativas.

O documento norteador do PNAIC orientou a execução de quatro ações para o desenvolvimento deste pacto pela alfabetização/letramento na idade certa: 1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas e 4) Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a, p. 05).

Quanto à formação continuada para os professores, o PNAIC considerou três pilares fundamentais: 1) Conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re) construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais; 2) Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações; e 3) Levar os professores a buscar alternativas e realizar projetos, com o objetivo de não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas, de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (BRASIL, 2015, p. 27-28).

Pensando nesses pilares, podemos supor que PNAIC foi delineado na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que suas ações estão voltadas para a autonomia, emancipação, reflexão, engajamento, troca de saberes e de experiência. Ademais, a sua proposta formativa apresenta a possibilidade de o professor de ressignificar e/ou mudar a sua prática. Finalmente, no PNAIC, são apresentados seis princípios relativos ao processo de formação docente, que devem ser contemplados durante o processo formativo: (i) a prática da reflexividade, (ii) a mobilização dos saberes docentes, (iii) a constituição da identidade profissional, (iv) a socialização, (v) o engajamento e (vi) a colaboração (BRASIL, 2015, p. 27-28).

O material didático do PNAIC não propõe um método específico de alfabetização. Em seu formato, estão presentes várias sugestões metodológicas, de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, ao longo de todo o material de formação, são propostas sugestões de atividades didáticas, como situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, *etc.* Mais do que seguir e repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professora pode criar e adequar as atividades à realidade de sua turma. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012a, 2015).

De forma sintética vamos apresentar alguns achados da revisão de literatura sobre o PNAIC: Cabral (2015) sinaliza a importância da troca de experiência e espaço para reflexão da prática docente. Para a autora, o PNAIC favoreceu mudanças na prática dos professores. Para Giardini (2016) e Julioti (2016), o PNAIC atingiu resultados positivos e produziu efeitos diretos e indiretos na prática pedagógica dos professores e no cenário institucional. De um modo geral, esses e outros estudos apontam o PNAIC como uma política necessária, mas não suficiente, para a melhoria da qualidade educacional, portanto demanda outras ações que vão além da formação, como exemplos: Silva (2013), seu estudo aponta a necessidade de elaboração de planos de intervenção centrados nas estratégias da ação como exemplo, a criação de núcleo de formação para professores de língua portuguesa e matemática e Santos (2015) o resultado assegura a necessidade de implementação de políticas públicas de educação capazes de assegurar a plena alfabetização.

Algumas fragilidades são apontadas nessas e em outras pesquisas: a descontinuidade da política de formação, a não oferta do curso para os coordenadores pedagógicos, a falta de acompanhamento das práticas docentes, o tempo da formação e a descontinuidade das bolsas.

Nesse sentido, este artigo traz os resultados de uma investigação sobre o PNAIC a partir das vozes não silenciadas de professoras-alfabetizadoras (PAs), procurando contemplar as suas concepções sobre os aspectos facilitadores e dificultadores do PNAIC. Com isso, procura-se identificar as contribuições (ou não) desse programa de formação continuada sobre o desenvolvimento profissional dessas docentes.

Como aponta Nóvoa (2014), os professores precisam deixar de ocupar um "lugar de morto" no jogo da formação docente e de atuarem apenas como consumidores de discursos acadêmicos e de produtos formativos. Por conseguinte, essa pesquisa compreende os professores alfabetizadores como interlocutores que terão suas perspectivas e concepções consideradas, a fim de que os resultados divulgados contribuam para estruturação/continuação de propostas de formação continuada que realmente contribuam para a consolidação de profissionais reflexivos, autônomos e eficazes.

O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras-alfabetizadoras que participaram do PNAIC em Matias Barbosa e Juiz de Fora no período entre 2013 e 2015.

Para a compreensão e contextualização das concepções apresentadas pelas professoras, analisou-se também os documentos oficiais orientadores do PNAIC e o material didático produzido como fonte de dados sobre o desenho estrutural e pedagógico desse programa de formação. A análise dos dados da pesquisa mantém diálogo com pesquisadores dos campos formação docente e desenvolvimento profissional (TARDIF, 2013, 2014; NÓVOA, 1992, 2014; GATTI, 2008; GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2019; OLIVEIRA, FORMOSINHO, 2009; FORMOSINHO, 2009; GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2011).

2. O debate teórico em torno da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores

Estudos apontam que a formação continuada de professores, nas últimas décadas, tem sido alvo de pesquisas e debates, tanto no Brasil, como em outros países, por alguns fatores: i) a formação inicial tem se mostrado pouco eficaz frente às demandas postas ao trabalho docente nas escolas de educação básica; ii) pressões do mundo do trabalho e da lógica empresarial de adesão "capacitações" no contexto educacional; iii) constatação do precário desempenho escolar de grande parcela da população pelos sistemas governamentais; iv) formação continuada concebida como compensatória e solução para os problemas educacionais; v) crítica à própria formação continuada por descontextualização e fragmentação. Com isso, a formação continuada passou a integrar a maioria das reformas educativas como condição para a melhoria da qualidade do ensino (GATTI, 2008).

No entanto, Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2019) acrescentam que essa perspectiva de formação continuada, como uma política compensatória da formação inicial, também não responde aos desafios da prática pedagógica, uma vez que os problemas são complexos e derivam das necessidades formativas próprias de cada contexto educacional. Assim, entendemos que a formação inicial é o primeiro passo para o encontro com a profissão e que, ao longo do exercício do magistério, o professor deve dar continuidade aos seus estudos e formação, com vista ao desenvolvimento profissional e não apenas para compensar lacunas.

Nóvoa (2014) ressalta a necessidade de sistematização dos saberes próprios integrados com as dimensões do cotidiano da profissão. Segundo o autor, a aprendizagem contínua é essencial para a profissão docente. Porém, essa ideia de se formar constantemente é um pensamento e uma ação ainda distante dos espaços escolares e da própria profissão docente. Parte dessa constatação pode estar no fato de a maioria dos programas de formação continuada ser apresentada aos docentes em forma de modelos únicos, "inovadores" e fragmentados. No entanto, no contexto do exercício da docência, esses professores não identificam relação com a sua prática cotidiana. Como resultado, muitos professores criticam a formação oferecida, concebendo-a apenas com uma obrigatoriedade em cumprimento de uma determinação legal.

Para Imbernón (2011),

[...] a Formação Continuada deve ajudar a construir um conhecimento profissional que possibilita habilidades, competências, comprometimento com as tarefas educacionais, que reflita para "aprender a interpretar, compreender a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Grande parte dos modelos adotados de formação continuada para professores gira em torno da proposta de aperfeiçoamento profissional, de direcionar o ensino para a melhoria dos resultados e na responsabilização para com o direito da criança ao processo de alfabetização, uma vez que esses profissionais recebem os investimentos em formação e o acesso aos materiais. Isto quer dizer que no decorrer do processo de aprendizado da docência, seja através da formação inicial ou continuada, os professores encontram-se

“mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (TARDIF, 2014, p.51), apesar de todas as adversidades.

Outra discussão crítica que fazemos recai sobre as ideologias que possivelmente influenciam no formato das formações disponibilizadas aos docentes. O viés mercadológico, por exemplo, tem estabelecido um verdadeiro "mercado de formação docente" (SOUZA; SARTI, 2014), na maioria das vezes está pautado em uma formação técnica do professor para o uso de "novos" métodos de ensino e de sistemas apostilados. Desse modo, é de suma importância que a formação continuada tenha sua dialogicidade com o sujeito que está em contato direto com o que se pretende refletir, a sua práxis. Esse sujeito, o professor, vai delineando e construindo o desenvolvimento profissional e sua identidade docente ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

Neste estudo, a investigação busca ir além da análise do processo de implantação da formação continuada do PNAIC. Tem-se como foco refletir o desenvolvimento profissional na perspectiva das professoras alfabetizadoras que participaram da formação. Nóvoa (1992) considera que desenvolvimento profissional é “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (p. 2). Isso pressupõe que o estatuto profissional se constitui historicamente e concomitantemente, favorecido por condições institucionais, pelo coletivo da categoria e pela valorização social. Isso quer dizer que o desenvolvimento profissional dos professores se consolida com a melhoria do estatuto da escola e, principalmente, do ensino (GARCÍA, 1999; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Assim, apoiados também em Oliveira e Formosinho (2009, p.225), consideramos que “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua”. Neste sentido, a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, não é um processo individual, mas contextual. Compreendemos que a formação de professores acontece como um ato intencional e planejado, que visa a melhoria do ensino e da escola em sua totalidade, a partir da mudança de comportamento dos professores como sujeitos ativos, reflexivos e realmente envolvidos. Dessa forma, deve-se considerar as necessidades no contexto da escola e da sala de aula.

Desse modo, é de suma importância que a formação continuada tenha sua dialogicidade com o sujeito que está em contato direto com o que se pretende refletir, a sua práxis. Essa aproximação permite que o professor tenha consciência de seu papel na construção de seu próprio desenvolvimento profissional com impactos na identidade docente, articulando teoria e prática, experiência e reflexão, saberes e pesquisas ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

3. Metodologia e o campo da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram questionários e entrevistas. Os questionários foram divulgados aos professores por meio de visitas às escolas e contato com os gestores de ambos os municípios e, também, através de visitas aos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Ademais, foram também disponibilizados aos professores através de *link* disparados por *E-mail* ou pelo *WhatsApp*. Tais

questionários tinham como objetivos: 1) traçar o perfil dos PAs; 2) Identificar aqueles que participaram do PNAIC, atendendo ao recorte da pesquisa, sem interrupção – período entre 2013 e 2015; 3) Analisar as percepções sobre a formação recebida e a atuação dos professores; e 4) Mapear os PAs que apontaram disponibilidade em participar da segunda etapa da pesquisa. Assim, foram respondidos por 115 professores alfabetizadores dos dois municípios, sendo 23 de Matias Barbosa e 92 de Juiz de Fora, todas mulheres.

Foram também realizadas entrevistas com as PAs, que indicaram, no questionário online, a disponibilidade em participar da segunda fase dessa pesquisa. Através de entrevistas semiestruturadas e de forma presencial, buscou-se aprofundar questões propostas nos questionários. Reconhece-se que as entrevistas são um meio de levar em conta o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, de maneira a compreender as suas realidades e percepções sobre o tema em estudo. Dessa forma, 27 PAs (9 de MB e 18 de JF) participaram da entrevista, com média de sessenta minutos de duração para cada entrevistada. As intervenções foram recorrentes às falas ou em relação a esclarecimentos de alguns aspectos que mereciam atenção.

Através dos dados das entrevistas procuramos identificar as concepções dos sujeitos sobre formação continuada, com enfoque no desenvolvimento profissional e sobre as suas percepções sobre o PNAIC. As análises foram feitas a partir de uma descrição, destacando a relevância dada à formação continuada no contexto do PNAIC, vislumbrando possibilidades de desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras, no sentido de responder à questão de partida: Qual/ais o/s sentido/s do PNAIC para o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras?

Os roteiros serviram como guia condutor da discussão, permitiram o diálogo, sem a preocupação que as questões fossem seguidas à risca ou cumpridas na íntegra. Dessa forma, o material permitiu maior flexibilidade no diálogo com/entre os sujeitos e auxiliou a manter o foco em relação ao tema, evitando desvios naturais presentes nas vivências dos entrevistados.

Na análise dos dados e na apresentação das falas dos participantes, foram adotadas siglas para garantir o anonimato (exemplos: EPA 9 MB, QPA3JF). As siglas indicam na primeira letra se as falas são originadas dos questionários (Q) ou das entrevistas (E); as siglas PA quer dizer professores alfabetizadores seguidas de um número que representa o número do questionário ou do participante da entrevista; as Letras MB e JF significa se o participante é do município de Matias Barbosa ou Juiz de Fora respectivamente.

O conjunto de professoras participantes foi contactado através de e-mail, telefonemas, mensagens de WhatsApp, conforme a preferência de cada participante apontada nos questionários. O critério adotado para seleção das professoras para a participação das entrevistas foi ter participado do PNAIC no período entre 2013 e 2015. Destaca-se também que no processo analítico dos dados outras fontes foram importantes para a construção dos resultados: os documentos relacionados ao programa de formação PNAIC, Brasil (2012a, 2012c, 2012d, 2014) e a revisão de literatura sobre formação continuada, com ênfase no desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa adotou como campo de investigação dois municípios da Zona da Mata Mineira: Matias Barbosa e Juiz de Fora. São cidades vizinhas na região, com características diferentes, principalmente quanto ao porte populacional e

estrutura organizativa da educação pública municipal. Matias Barbosa é considerada município de pequeno porte e possui cerca de 14 mil habitantes. Juiz de Fora, por sua vez, tem aproximadamente de 560 mil habitantes, sendo considerada de grande porte. Essa realidade justificou a escolha por investigar municípios que aparentemente pareciam tão diversos e também por considerar um município de pequeno porte também como instância investigativa.

No Quadro 1, apresentamos algumas características dos dois municípios e a estrutura do PNAIC em cada um deles:

Quadro 1 – Estrutura do PNAIC nos municípios

Dados	Matias Barbosa	Juiz de Fora
Número de habitantes	Cerca de 14 mil	Cerca de 560 mil
Número de bairros	24	140
Número de escolas municipais que atendem o Ensino Fundamental	Seis, sendo que 4 atendem ao 1º Ciclo de Alfabetização	101 escolas, sendo que 87 atendem ao 1º Ciclo de Alfabetização
Número de matrículas das escolas municipais que atendem ao 1º ciclo de alfabetização	1.344.	43.143
Número de professores (1º Ciclo de Alfabetização)	26	1107
Situação funcional dos professores da rede municipal	Efetivo (57,7%) e contratados (42,3%)	Efetivos (29,5%) e contratados (70,5%)
IDEB da rede municipal	5,3	5,2
Relação federativa	Subordinado à SRE/JF	Regime próprio- possui Secretaria municipal de Educação
Plano de Carreira da rede?	Não possui	Possui
Implementação do PNAIC	2012	2012
Número de turmas e Orientadores de Estudos	19	1
Número de professores participantes do PNAIC	Média 23/ano	Média 400/ano
Participação dos professores no PNAIC	Adesão obrigatória determinada pela rede	Livre adesão à convite da rede
Coordenadora Local	1	1

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação dos Municípios e portais das Prefeituras.

A análise dos dados de cada município não evidenciou diferenças significativas em relação à problemática abordada por este artigo, no que tange às concepções dos professores alfabetizadores sobre as contribuições do PNAIC para o desenvolvimento profissional docente.

Pode-se considerar que o fato de o desenho do PNAIC, a coordenação geral³ de implementação da formação dos formadores⁴ e Orientadores de Estudos⁵, o material formativo⁶ de ambos os municípios serem os mesmos contribuíram nas semelhanças das percepções das professoras quanto ao desenvolvimento profissional. Assim, nos resultados apresentados neste estudo, foi considerado o conjunto das professoras participantes da pesquisa em sua totalidade, independente da rede de atuação.

4. O que revelam os questionários e as entrevistas? Principais achados

Os resultados, em relação às percepções dos professores-alfabetizadores (PAs) sobre as contribuições (ou não) do PNAIC no seu desenvolvimento profissional, são baseados em três aspectos: perfil dos professores participantes, aspectos facilitadores e aspectos dificultadores do PNAIC.

No que tange ao perfil das professoras-alfabetizadoras (PAs) que participaram da pesquisa, como já apontado, todas são mulheres. Ademais, identifica-se que tinham em média mais de seis anos de experiência, com a faixa etária predominante entre 41 a 50 anos.

Destaca-se que todas (115) possuem graduação, com predominância no curso de Pedagogia. Esses dados mostram que as professoras dos dois municípios superam a média nacional quanto ao nível de formação dos professores dos anos iniciais. No Brasil, o índice de professores em atuação nesse segmento com formação em nível superior se encontra em torno de 84%. São, então, professores que já superaram a formação de professores em nível médio, considerada uma das fragilidades do processo de profissionalização docente. A reivindicação por níveis mais elevados de formação dos professores é um dos alicerces do desenvolvimento profissional docente. Desde 1996, a LDB 9394 determina a formação superior como requisito para a atuação dos professores da educação infantil e séries iniciais.

Quanto à continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, predomina os cursos de especialização *latu senso* sobre a formação *stricto senso* – mestrado e doutorado. Um total de 97 professoras tem especialização, enquanto apenas cinco professoras possuem mestrado e uma possui doutorado (todas de JF). Consta como meta do PNE, associado às políticas de formação e valorização docente, a busca por ampliar a formação dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, principalmente mestre e doutores. Tais referências dialogam com a aposta de formar professores-pesquisadores como uma forma de

³ Coordenador geral: 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.

⁴ Formadores: Dentre suas atribuições foram responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento, avaliação das atividades de formação dos Orientadores de Estudos.

⁵ Orientador de Estudo: Dentre suas atribuições o documento norteador do PNAIC destaca: participar dos encontros presenciais junto à Instituição de Ensino Superior; conduzir a formação dos professores alfabetizadores 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 professores alfabetizadores e das atividades desenvolvidas na formação.

⁶ Material formativo são os cadernos formativos disponibilizados pelo MEC ao longo da formação como uma das referências no processo formativo dos professores alfabetizadores. BRASIL (2012b; 2012c).

contribuir para o desenvolvimento profissional docente, com vistas a fortalecer a autonomia e reflexividade dos professores diante da prática (BRASIL, 2014).

Sobre a participação em curso de curta duração, as professoras apontaram que participam principalmente dos cursos ofertados pelo governo federal, o que reforça a importância das políticas nacionais como principal fonte de oportunidade de formação contínua nos município do país. Cabe destacar que 23 PAs disseram que ter participado do Pró-Letramento⁷ como cursistas. Quanto às políticas locais de formação, apenas uma PA de JF disse que nunca participou dos cursos ofertados pelas Secretarias de Educação.

Este cenário formativo leva à constatação de que as professoras-alfabetizadoras investem na formação continuada, seja participando das políticas do governo federal, das políticas locais e das ofertas acadêmicas de pós-graduação *latu sensu*.

Ao indagar 'Qual a sua concepção sobre formação continuada?', as análises dos dados apontam que a maioria relaciona a formação continuada aos conceitos: aperfeiçoar, capacitar, processo contínuo, atualizar, conhecer, adquirir competências para melhoria da prática. As PAs reconhecem a formação como algo necessário e positivo para o desenvolvimento profissional, porque promove reflexão, troca com os pares, melhoria da prática de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

É para me aperfeiçoar e para melhorar minha prática na sala de aula. (EPA 9 MB).

A formação continuada é para atualizar e ampliar novos conhecimentos. (EPA 3 JF).

A formação continuada promove e possibilita o desenvolvimento profissional quando alia a teoria com a prática e promovem reflexão. (EPA 15 JF).

Formosinho (2009) elenca os termos utilizados para a FC ao longo dos tempos e aponta que a expressão formação contínua (educação em serviço) tem sido generalizada e outras várias designações foram utilizadas. Compreende que o uso do termo Desenvolvimento Profissional pode contribuir para superar a dicotomia tradicional entre a formação inicial e aperfeiçoamento posterior compensatório que o termo "formação continuada" ou "em serviço" às vezes representa.

Contreras (2002) defende que "a competência profissional transcende o sentido puramente técnico". Refere-se às "competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas" (CONTRERAS, 2002, p. 82-82). Esse processo requer sucessivas reelaborações dos professores a partir de suas experiências e através do trabalho compartilhado.

Podemos pensar que esses desafios têm duas dimensões diferentes para a FC, a primeira, a dimensão técnica – o domínio dos recursos tecnológicos e a relação com as novas demandas e sua relação com as novas formas de trabalho na sala de aula, novas demandas para o ofício docente - e, a segunda, a busca

⁷ Pró- Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais implementado pelo Governo Federal em 2005.

por novos conhecimentos e saberes para atuarem nas turmas de alfabetização visando à melhoria das práticas pedagógicas e aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, pode-se considerar que esse perfil docente favoreceu a participação das professoras no PNAIC na busca pelo desenvolvimento profissional. No entanto, não podemos deixar de evidenciar um segundo cenário quanto à formação das professoras-alfabetizadoras, os limites impostos pelas condições de trabalho que impactam na efetivação dos níveis mais elevados de formação (*strictu sensu*) e nos próprios limites de maior aproveitamento do processo do PNAIC, como serão evidenciados nas questões dificultadoras neste artigo.

Em relação “aos aspectos facilitadores do PNAIC” que possibilitam o desenvolvimento profissional, as professoras alfabetizadoras destacam a troca de experiências, o conteúdo que favorece a prática, a atuação dos OEs e o investimento com a bolsa e material de qualidade.

As professoras investigadas apontam que a proposta de formação do PNAIC permitiu a “troca de experiências pedagógicas”. Segundo os relatos, a troca de experiência promove a reflexão sobre a prática, favorecendo contribuições reais para os dilemas do cotidiano do professor alfabetizador.

O PNAIC oportunizou a troca de experiências, a apropriação de novos conhecimentos e práticas para o trabalho com o processo de alfabetização. (QPA3JF).

O PNAIC deu elementos para o professor refletir sobre a prática e troca de experiências. (QPA18JF).

Essas constatações das professoras evidenciam que a proposta do PNAIC de promover uma formação continuada baseada na reflexão da prática e do trabalho colaborativo como princípios se efetivou durante o processo. O documento norteador prioriza “situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (BRASIL, 2012a, p. 29).

As professoras apontam que através da troca de experiências e da reflexão é possível chegar mais facilmente às possibilidades concretas de soluções para os problemas enfrentados no processo de ensino aprendizagem, uma vez que por meio das interações nos modificamos constantemente e temos a possibilidade de mudar a prática na sala de aula.

O “material do PNAIC” também foi apontado por todas as professoras como um aspecto positivo e facilitador das práticas pedagógicas. Alguns indicadores nas falas: material rico (20), possibilidade de pesquisa e consulta (15), ótimas referências (14) e linguagem clara (14).

O material é riquíssimo, e eu uso para consulta. (EPA 2 MB).

O material deu a possibilidade de trabalhar com pesquisa, o professor precisa estar pesquisando e conhecendo coisas novas. (EPA 1 JF).

Sobre a riqueza do material didático e dos elementos teóricos disponibilizados pelo programa, as professoras destacam os cadernos de formação, as caixas com obras de literatura infantil que foram disponibilizados

para as classes de alfabetização, os acervos do PNBE⁸, obras complementares e os jogos de alfabetização. (BRASIL, 2012e).

As professoras consideram as atividades presentes no material do PNAIC como possibilidades de proporcionar mudanças nas práticas alfabetizadoras. São elas: leitura deleite, ditado conceitual para diagnosticar o nível da escrita da criança, gêneros textuais, direitos de aprendizagem e sequência didática⁹.

Para mim as inovações foram: os Direitos de aprendizagem que dava um direcionamento no trabalho, a Leitura deleite, Produção de texto, o trabalho com Gêneros textuais. As propostas são aplicáveis. (EPA 7 MB).

O PNAIC ofereceu muitas atividades práticas, foi muito bom. (EPA 6 MB).

No quadro geral dos direitos de aprendizagem¹⁰ (BRASIL, 2012a), há como norte central a ideia de contemplar atividades práticas e a inserção da criança em diferentes situações, nas quais elas possam produzir e compreender textos orais e escritos, com diferentes propósitos, na perspectiva da alfabetização e do letramento. Segundo as professoras, essas práticas favoreceram a participação dos alunos nas atividades como protagonistas do processo de formação.

Algumas professoras relatam que, no princípio, houve resistência para adesão ao formato do programa, ligado a desconfianças e a experiências passadas de formações distanciadas da realidade. Porém, aos poucos, isto foi se diluindo. O distanciamento dos modelos expositivos e conteudistas adotados nos encontros presenciais é valorizado pelas professoras. Segundo as PAs, vivenciar essas atividades ajudou na busca por melhoria das suas práticas com foco na aprendizagem dos alunos. Assim, além desses fatores darem sentido e motivação para participação efetiva da formação, contribuíram para aquisição de novos

⁸ PNBE – Plano Nacional de Biblioteca escolar. Livros distribuídos pelo MEC às escolas e destinados aos professores.

⁹ Leitura para deleite foi uma estratégia importante do PNAIC por proporcionar o contato do professor com os textos literários diversos com intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade. (BRASIL, 2012e); Gêneros textuais são textos diversos (imagens, poemas, contos, parlendas, entre outros) presentes em diferentes suportes (gibis, jornais, revistas, panfletos, folders, rótulos, livros de literatura, etc). (BRASIL, 2012a); Os direitos de aprendizagem do PNAIC permitem toda a ação pedagógica. Foram expostos em quadros sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento e capacidade específicas organizadas por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística, durante o ciclo de alfabetização. Dentre outros direitos, é prioritário o ensino da leitura e da escrita, como previsto no art. 32 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2012a, 2012d, 2012e, 2012f, 1996); A sequência didática consiste em um procedimento de ensino a partir do levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre um determinado tema. O trabalho pedagógico é organizado por meio de sequências didáticas através de etapas ou passos encadeados, tornando mais eficiente a aprendizagem do aluno. (BRASIL, 2012c, p. 20).

¹⁰ No Documento (BRASIL, 2012a, p. 32 a 37), são descritos os direitos de aprendizagem gerais e os quadros de conhecimento e capacidades específicas organizadas por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística - discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

saberes e para o desenvolvimento profissional. As professoras destacam que puderam construir um estreitamento entre a teoria-prática, que, muitas vezes, eram vistas como opostas, principalmente em experiências anteriores de formação continuada descontextualizada.

As professoras destacam também a “atuação dos orientadores de estudos” como um dos facilitadores para os bons resultados profissionais alcançados através do PNAIC, conferindo ao professor-formador o papel de contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Os OEs da minha turma eram comprometidos e preparados. Eram profissionais da rede. Tinham segurança e conhecimento (teoria e prática). (EPA 8 JF).

Os OEs eram muito bem preparados. Eles também recebiam cursos para dar as aulas. (EPA 16 JF).

Em outras falas, ressaltaram a experiência das OEs com as turmas de alfabetização, pois esses atuam também como professoras nos dois municípios. Essa atuação possibilita a relação da teoria (material do curso) com a prática (experiência na alfabetização). Segundo as PAs, esses fatos contribuíram para o diálogo e a maior aproximação com a realidade das redes de ensino. Destaca-se que, para a seleção dos OEs que atuam no PNAIC, os principais pré-requisitos eram ser efetivo na rede e ter experiência de, no mínimo, três anos, nas classes de alfabetização, o que parece ter sido fundamental para legitimar a ação desses sujeitos.

Esses achados se articulam com os estudos de Morescho (2017) e de Couto e Gonçalves (2016) e sinalizam o papel do Orientador de Estudos na formação dos professores. Ademais, apontam que sendo mediadores da formação, os OEs ampliam seus conhecimentos e habilidades pedagógicas para fortalecer os professores alfabetizadores no trabalho em sala de aula. Esse ator é responsável por concretizar a efetivação das ações do PNAIC, uma vez que muitos já construíram uma trajetória como alfabetizadores(as) na rede em que atuam e estabelecem relação com seus pares, com o propósito de mobilização dos saberes e reflexão sobre a prática pedagógica. Como afirma Imbernón (2011), “A docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentalização já elaborada” (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

Por fim, o recebimento da “bolsa de estudo”¹¹ foi destacado pelas participantes como um grande investimento do governo federal, percebido como um elemento de valorização profissional e um dos fatores motivacionais para a participação da formação.

Um dado significativo das contribuições do PNAIC foi apresentado pelas professoras do município de Matias Barbosa, ao afirmarem que o programa de formação proporcionou “uma cultura de formação”, estabelecendo grupos de estudos destinados também aos professores de outros segmentos de ensino. Esse princípio se aproxima com as concepções de García (1999) e Formosinho (2009), que afirmam que o desenvolvimento se dá ao longo da vida e contempla

¹¹ Bolsa de estudo: Segundo a Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, as PAs que participaram da formação receberam uma bolsa mensal de R\$200,00. (BRASIL, 2012g).

a ideia da formação como processo, visando à melhoria das práticas docentes, centrada no professor e no coletivo em constante interação, com objetivo de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. Para tanto, os professores precisam se sentir protagonistas do seu processo formativo e atuação profissional.

Segundo Nóvoa (1992),

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação dos professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na interpretação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 27).

Assim, pode-se supor que esta cultura de formação é também uma "uma nova cultura de formação continuada", pois se baseia no trabalho coletivo, no protagonismo dos professores e no contexto escolar, longe dos modelos diretivos e compensatórios que dominam a lógica mercadológica. Nesse sentido, é necessário investir no planejamento, garantindo que as ações de planejar orientem a intervenção pedagógica e possibilitem maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade. Na medida em que isso seja enfatizado, é possível contribuir com os professores, para que estes possam avaliar o processo de trabalho, além de dialogarem com os demais docentes e com a coordenação pedagógica, evitando improvisos. É uma forma de formação, através da coletividade, interação e vivências das práticas no contexto de trabalho, como recomenda Formosinho (2009).

Em uma pesquisa de análise das concepções dos sujeitos, não se pode supor que todos os resultados são positivos ou favoráveis em torno das hipóteses levantadas, no caso, o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras. No entanto, evidenciar os fatores limitantes também pode ser um caminho para o reconhecimento de novas possibilidades, principalmente se os protagonistas são os próprios sujeitos envolvidos.

Assim, como "aspectos dificultadores" do PNAIC sobre o desenvolvimento profissional, as professoras apontaram principalmente as condições de trabalho, a descontinuidade da política, a dificuldade de conciliar trabalho com estudo, o que torna os encontros cansativos. Além disso, a falta de apoio/incentivo do diretor e o pouco tempo de carga horária do curso foram apontados como limites da formação e da participação dos cursos.

No que tange às "condições de trabalho", a pesquisa constatou que as diferenças nos regimes de contratação dos professores influenciam diretamente no programa. O número de professores contratados nos dois municípios dificulta as condições de trabalho. Em Matias Barbosa, o percentual de professores contratados está em torno de 34% do quadro geral. Em Juiz de Fora, aproximadamente 60% dos professores trabalham na situação de contratados. Isto significa na descontinuidade da formação e da prática docente. Constata-se que a situação funcional gera rotatividade, incertezas e insegurança nas PAs. Os excertos apontam essa insatisfação entre professoras:

Muitos professores contratados, rotatividade. Muitos problemas que enfrentamos. Falta maior tempo para discutirmos, estudarmos e planejar com o grupo. (EPA 8 JF).

Eu gostaria que tivesse concurso eu não aguento mais passar pelo processo de contratação todos os anos... ficar esperando, sofrendo, é uma humilhação. (EPA 15 JF).

O fenômeno presente nas falas das PAs, principalmente em Juiz de Fora, na qual o cenário de instabilidade é maior, demonstra a insatisfação, em relação à instabilidade da carreira, o que se caracteriza por mudanças frequentes de escolas, turmas e até redes de ensino. Tal aspecto torna difícil a edificação de novas ações na sala de aula, devido à condição precária do trabalho docente. Nessa direção, Gatti, Barreto e André (2019), ao analisarem as políticas de professores no Brasil, destacam que o cenário é complexo e que essa complexidade se relaciona às condições de trabalho às quais os professores são submetidos, levando à precarização em comparação às outras profissões e impactando na autoestima pela baixa representação social em que estão submetidos. Isso implica na desvalorização profissional e na saída do magistério.

Outros relatos apontam a preocupação das PAs em relação à “descontinuidade da política”.

Não temos política de Estado. Isso contribui para a descontinuidade das políticas e no final fica tudo solto. (EPA1MB).

Acho importante a continuidade da formação e da PJJ manter os cursos e torná-los obrigatórios. (EPA16JF).

Gatti e Barreto (2009) discorrem sobre as queixas que os professores apresentam com relação às formações continuadas ofertadas. Para as autoras, “a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 221). Esse fato foi constatado nas falas dos PAs e diferentes atores que participaram da pesquisa.

Outro aspecto criticado é a falta de incentivo, comprometimento e envolvimento de alguns diretores escolares e coordenadores pedagógicos com as demandas do PNAIC no contexto da sala de aula.

A boa gestão faz toda a diferença, quando ele é envolvido, quando ele tem a preocupação com a alfabetização quando ele está ligado aos professores. (EPA2 JF).

A falta de apoio do gestor é um fator inibidor para o desenvolvimento profissional. (EPA13JF).

As narrativas apontam a importância do “envolvimento do gestor escolar” (direção e coordenação pedagógica) nas questões da alfabetização. Esses relatos reforçam a ideia de que a gestão é muito importante para que tudo aconteça.

Diferentemente do que poderia se imaginar, a pesquisa revela que as PAs consideram importante o “acompanhamento das suas práticas” no contexto escolar como contribuição para o desenvolvimento profissional, pois possibilita a troca de experiência, reflexão, trabalho colaborativo entre os pares, apoio e

necessidade de outro olhar, busca conjunta na tomada de decisões relacionadas à aprendizagem dos alunos e também como contribuição da mudança das práticas.

A escola é grande, dentro do possível a coordenadora e a direção acompanham o trabalho. O diálogo ajuda a crescer e a superar os desafios. (EPA 9 MB).

O apoio pedagógico é muito importante: orientar, ser parceiro do professor, fazer intervenção, sugerir, estar junto. (EPA 7 JF).

Acredito que a formação constante passe pelo acompanhamento da prática. (EPA 2 JF).

Observamos que, apesar da relevância apontada pelas PAs no processo de acompanhamento das práticas na sala de aula, elas indicam que não têm recebido esse acompanhamento pedagógico na escola. Os excertos sinalizam que um programa não se constrói e se implementa de forma isolada. O isolamento docente e o trabalho solitário, identificado pelos estudos sobre trabalho docente, é aqui também narrado pelas professoras alfabetizadoras. Porém, vem associado a uma proposta de superação. As professoras querem ser acompanhadas, colocam-se abertas a terem o seu trabalho compartilhado e reformulado.

Linhares (2004) nos aponta que a ausência de um trabalho colaborativo tende ao enrijecimento da estrutura. Canário (2004) apontam que, para que as mudanças aconteçam, é necessário que a formação supere o caráter individual. Já Tardif e Lessard (2007, p. 25) defendem a tese de que “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar-se os modelos de gestão e de realização de seu trabalho”.

Constata-se que as professoras se sentem sozinhas e que os coordenadores pedagógicos e os diretores escolares, de um modo geral, não acompanham as práticas docentes. Para que uma política de formação ou uma “nova cultura de formação” chegue de fato até a escola e à sala de aula, é necessário o envolvimento de todos. O fazer pedagógico é fundamental e, para isso, a atuação do gestor e demais agentes é de suma relevância. Diante disso, o gestor tem papel fundamental, no que se refere aos meios e instrumentos que favoreçam a formação docente que impulsionem o professor para o seu desenvolvimento profissional. Isto quer dizer que as mudanças no sistema afetam os demais. Nesse aspecto, a formação docente influencia e recebe a influência do contexto no qual está inserida e esta influência condiciona os resultados que possam ser obtidos.

Além disso, a participação no PNAIC e a sua “articulação com as demandas do trabalho” docente foram apontadas pelas PAs como limites.

Conciliar trabalho e estudo. Era muito cansativo. (EPA 6 JF).

Muitos professores têm dois cargos, fica pesado e pesa na qualidade do curso e da participação. (EPA 8 JF).

Esse indicativo sinaliza o esforço e o compromisso das professoras em participarem de formações ao longo de sua carreira profissional ou da boa

estrutura da formação. Conciliar trabalho com estudo é um grande desafio para os profissionais da educação, que, em muitos casos, têm jornada dupla ou tripla de trabalho. Nesse sentido, a organização dos cursos deve ser pensada na perspectiva de favorecer a participação de todos.

Sobre o “tempo da formação”, relacionado à carga horária do curso, os relatos apontam que a carga horária do PNAIC não favorece o aprofundamento, reivindicando mais tempo de estudos, trocas e, principalmente, acompanhamento:

[...] A gente não esgotou o material por conta do tempo. Ampliar o tempo do curso ou focar em uma área e aprofundar. (EPA 2 JF).

No PNAIC, não tinha muito tempo para aprofundamento. (EPA 9 JF).

Apesar da carga horária do PNAIC ter sido extensa a cada ano de formação, as PAs sinalizaram que precisariam de mais tempo para sistematizar e aprofundar os conteúdos. Para Tardif (2014), a formação docente exige que os trabalhadores desenvolvam de forma progressiva os saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho. Esses saberes exigem tempo, prática, experiência, disposição e hábitos. Um problema, entre outros, é o aligeiramento da formação (inicial e continuada).

As PAs reconhecem que a maioria dos problemas citados estão relacionados à desvalorização profissional pela sociedade (incluindo os familiares), pelos governantes e gestores locais. Percebemos, através das falas das PAs, o sentimento de angústia, instabilidade, insegurança e desvalorização profissional, sentimentos esses que anunciam uma possível crise da identidade docente. Diante disso, entendemos que seria importante uma maior valorização dos profissionais do magistério, por meio de um plano de carreira que os estimule a melhorar sua formação e a progredir em suas trajetórias pessoal e profissional.

As PAs defendem a necessidade de maior tempo para a formação e aprofundamento dos conteúdos. A falta de tempo oferecido pelo PNAIC, apontado pelas PAs, aparece como aspecto preocupante, pois apesar da duração do curso e da carga horária extensa (para um formato de cursos de formação continuada), uma vez que as mesmas já passaram por outra formação, como exemplo os cursos de pedagogia e/ou licenciaturas, ainda assim, as entrevistadas se queixaram do pouco aprofundamento nos conteúdos oferecidos.

Assim, junta-se à troca de experiência e à reflexão da prática a necessidade de acompanhamento da prática alfabetizadora, todas como estratégias de desenvolvimento profissional.

5. Considerações finais

Resgatando as ideias centrais desse artigo, como aspectos facilitadores do PNAIC que possibilitam o desenvolvimento profissional, os resultados apontam a troca de experiências, o conteúdo que favorece a prática (estreitamento a relação entre a teoria e a prática), a atuação dos OEs e o investimento com a bolsa e o material de qualidade.

Como aspectos dificultadores, a pesquisa identificou as condições de trabalho, a descontinuidade da política, a dificuldade de conciliar trabalho com estudo, o que torna os encontros cansativos, a falta de apoio/incentivo do diretor

e o pouco tempo de formação/carga horária do curso. Ficou evidente que as condições de trabalho dos professores enfraquecem as políticas de formação e condução do trabalho na sala de aula, acarretando a descontinuidade da política e da prática pedagógica docente.

O estudo aponta a necessidade e a urgência de políticas de valorização do magistério que promovam políticas públicas de formação (inicial e continuada), bem como melhores condições de trabalho e de remuneração tornando a carreira mais atrativa. Essa valorização certamente deverá incidir na opção do profissional de permanecer em sala de aula e, em decorrência disso, acarretar melhorias no ensino. Esse debate é necessário para que se possa refletir sobre o fato de que qualquer mudança nas práticas alfabetizadoras com base nos princípios orientados pelo PNAIC, mediante a formação continuada com perspectiva de desenvolvimento profissional e institucional, exige, por parte dos gestores, que não negligenciem as questões trabalhistas para a adequação (ou mudança) das práticas que atendam às propostas formativas.

Constata-se que o PNAIC proporcionou uma "nova cultura de formação" continuada, contribuiu para ampliar o conhecimento das PAs, repensar a prática e possibilidade de mudança e, conseqüentemente, ampliou a participação e promoveu maior participação dos alunos, segundo a percepção das PAs participantes desta pesquisa. Porém, alguns relatos demonstram a dificuldade do professor em colocar os conhecimentos em prática e evidenciam que as propostas do PNAIC não atingiram todos os professores da mesma forma. Esses dados demonstram a necessidade do acompanhamento e de retomar os conteúdos e propostas do PNAIC nos espaços escolares.

As discussões trazidas neste estudo permitem entender a produção como algo original para a área e pode orientar outras produções acerca da mesma temática.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. **Caderno de Apresentação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ano 1: unidade 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012b.

BRASIL. 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., 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos**

didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 6. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 47p, 2012d.

BRASIL. 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: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 39 p., 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básicas, 2012f, 47p.

BRASIL. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez., 2012g.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. (2014-2024). Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2015, 76 p.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?** Rio de Janeiro, 2015, 280 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escola. IN: MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada**: reflexões, alternativas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. P. 63-88.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, Maria Elizabete Souza; GONÇALVES, Alba Lúcia. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. 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.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. 2016. 291f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz e Fora, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JULIOTI, Sueli. **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. 138 p. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

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.

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.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *In*: Souza, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. p. 23 – 36, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

OLIVEIRA, Júlia; FORMOSINHO, João. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: Formação de professores- aprendizagem profissional e ação docente. FORMOSINHO, João. (coord.). **Coleção currículo, políticas e práticas**. Porto Editora, p. 221-284, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Natália Francisca Cardia dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes**. 2015. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SILVA, Roberta da. **Os desafios da gestão da formação de professores do programa alfabetização na idade certa em Acopiara/CE**. 2013. 114 p. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. p. 23 – 36, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr. – jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Contribuição dos autores

Autor 1: Participação ativa na pesquisa, análise e interpretação dos dados e discussão dos resultados.

Autor 2: Contribuição substancial para na orientação da pesquisa e revisão final do estudo.

Enviado em: 25/novembro/2020 | Aprovado em: 20/janeiro/2022