

Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos

Continuing education in the context of the National Pact for Literacy at the Right Age: alignment between practices, formative principles and objectives

Formación continuada en el contexto del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Apropiaada: alineación entre la práctica, principios formativos y objetivos

Cancionila Janzkovski Cardoso*
André Luís Janzkovski Cardoso**

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a articulação entre as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, os princípios de formação e o objetivo de “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir de análises dos resultados de uma pesquisa realizada ao término do 1º ano de adoção desse programa em Mato Grosso - Brasil. Este artigo concentra-se nos dados do perfil dos Alfabetizadores, os quais foram trabalhados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2002) e do aplicativo *Many Eyes*. As respostas-síntese são discutidas à luz da relação entre mudanças nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, os princípios formativos e o processo de formação realizado pelo Pacto em 2013. Os resultados apontam para algumas contribuições do Programa e indicam oportunidades de pesquisas futuras.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de professores. Política Pública.

* Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário de Rondonópolis. E-mail: <kjc@terra.com.br>

** Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário de Rondonópolis. E-mail: <cardoso9778@gmail.com>

Abstract: The aim of this paper is to discuss the relationship between changes in teaching practices of literacy teachers, education principles and the aim to “contribute to the improvement of the literacy teachers’ education” proposed by the *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (National Pact for Literacy at the Right Age), from the analyses of the results of a survey applied at the end of the first year of the adoption of this program in Mato Grosso - Brazil. This paper focuses on data of the profile of literacy teachers, which were worked through content analysis (BARDIN, 2002) and *Many Eyes* application. The synthesis responses are discussed based on the relationship between changes in pedagogical practices of literacy teachers, the education principles and the process of education conducted by this Pact in 2013. The results point to some contributions of the program and indicate opportunities for future researches.

Keywords: National Pact for Literacy at the Right Age. Teacher education. Public policies.

Resumen: El objetivo del artículo es discutir la relación entre los cambios en las prácticas pedagógicas de los maestros de alfabetización, principios de formación y el objetivo de “contribuir a la mejora de la formación de maestros de alfabetización” propuesto por el Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Apropiaada, basado en el análisis de los resultados de una pesquisa realizada al final del 1er año de adopción de este programa en Mato Grosso-Brasil. El artículo se centra en los datos del perfil de los maestros de alfabetización y se trabajó con el análisis de contenido de datos (BARDIN, 2002) usando software *Many Eyes*. Las respuestas-síntesis son discutidas a la luz de la relación entre los cambios en las prácticas de enseñanza de maestros de alfabetización, los principios formativos y el proceso de formación llevada a cabo por el Pacto en 2013. Los resultados apuntan a algunas de las contribuciones del Pacto e indican oportunidades de pesquisas futuras.

Palabras clave: Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Apropiaada. Formación de los Maestros de Alfabetización. Políticas Públicas.

Introdução

A formação continuada de professores tem ocupado, no Brasil, lugar de destaque tanto nas políticas públicas quanto na pesquisa, constituindo-se em eixo central das propostas de reformas dos sistemas de ensino e objeto da ação investigativa. Para Libâneo (2001, p. 7), “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

Vivemos, pois, um momento histórico em que o professor desponta como o principal responsável pela qualidade de ensino, ainda que a responsabilização

pelos resultados escolares não seja acompanhada, na mesma medida, de melhorias em suas condições de vida, trabalho e salário. Essa antinomia gera posições ambíguas e contraditórias. Dentre elas,

[...] não se pode argumentar a favor de uma relação mecânica de causa-efeito, entre conhecimento do professor e aprendizagem do aluno, ou entre capacitação do professor e rendimento escolar. Não se pode esperar que cada ano de estudo, cada curso, cada seminário ou oficina de capacitação docente resulte, imediata e necessariamente, em quantidades mensuráveis de aprendizagem por parte dos alunos. (LIMA, 2007, p. 33).

No entanto, estudos têm demonstrado uma correlação positiva entre anos de capacitação docente e resultados de aprendizagem dos alunos (TORRES, 1998); ou entre maior receptividade dos professores para a sua própria aprendizagem e mais interferência na aprendizagem dos alunos. (LIMA, 2005).

Nesse contexto de busca de melhoria da aprendizagem, o Ministério de Educação (MEC) instituiu, em 2007, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecendo um Plano Nacional de Formação. Essa rede é formada, fundamentalmente, pelas Universidades públicas. A partir de então, estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, mas cabe ao MEC propor uma política global para todo o território nacional.

Em julho de 2012, a Presidente Dilma instituiu, por meio da Portaria MEC nº 867, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Trata-se de programa de formação de professores alfabetizadores, decorrente do compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para o alcance dessa meta, as ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), que buscam contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças.

Os objetivos do Pacto encontram-se elencados no artigo 5º da referida Portaria:

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

A Universidade Federal de Mato Grosso assumiu a Coordenação Geral dessa política pública de formação de professores em nosso estado, desenvolvendo em 2013 as ações previstas pelo programa. O programa de formação é presencial e trabalha na perspectiva multiplicadora, sendo que a Universidade atua diretamente junto aos Orientadores de Estudo, representantes das redes estadual e municipais de ensino, e esses atuam junto aos Professores Alfabetizadores em seus municípios.

Temos como objetivo, neste artigo, discutir a articulação entre as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, os princípios de formação e o objetivo de “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores”, a partir de análises dos resultados de uma pesquisa realizada junto aos docentes ao término do 1º ano de adoção desse programa em Mato Grosso.

Notas sobre o processo de formação e as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores

No Brasil, a alfabetização de crianças tem representado um desafio histórico. O fracasso escolar, concentrado, sobretudo, nas séries iniciais da escolarização, tem sido objeto de intervenções públicas, entre as quais políticas voltadas para a alfabetização que, no entanto, não têm respondido satisfatoriamente às necessidades do sistema escolar.

No conjunto de reflexões e ações sobre essa problemática, destaca-se o consenso sobre a necessidade de se investir na formação dos professores alfabetizadores. A formação de professores é, na perspectiva de Marcelo Garcia (1999, p. 27), uma área de conhecimento, investigação e proposições focada nos processos por meio dos quais os professores, individual e coletivamente, aprendem a ensinar, momentos em que desenvolvem suas competências e conhecimentos profissionais, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino.

Nas últimas décadas, o tema alfabetização tem recebido maior destaque na agenda educacional nacional e, conseqüentemente, a formação contínua de professores alfabetizadores tem conquistado maior espaço nas políticas públicas. Nesse contexto:

A década de 90, chamada de A Década da Educação, representa um mergulho das políticas neoliberais em busca de respostas aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo, período em que a escola teve papel importante. Nessa década, a formação e a educação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas, especialmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso. (CAMPOS, 2006, p. 12-13).

Em uma breve contextualização histórica, podemos apontar a existência de diversas iniciativas de formação ao longo das décadas, mas daremos destaque a

três programas, disseminados nos últimos catorze anos e voltados especificamente aos alfabetizadores: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO).

O PROFA foi implantado em 2001 tendo como justificativa “A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos” para a qual o Programa aponta duas razões principais: “[...] a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados” (BRASIL, 2001, p. 1). O Programa funda-se na perspectiva construtivista representada por Emília Ferreira e Telma Weiz, sendo que as atividades, organizadas em unidades, buscam ampliar as concepções teóricas sobre alfabetização balizadas por reflexões sobre suas práticas. O PROFA constituiu-se em curso anual, mesclando atividades de estudo individuais e aplicação de tarefas com momentos de formação presencial, ministrada por um professor-formador especializado, com formação oferecida pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação. A partir da segunda turma, a formação foi feita por multiplicadores da própria Secretaria de Educação ou rede de ensino estadual. O material do curso foi organizado em três módulos, contando com impressos que traziam instrumentos de formação didático-metodológica, uma pasta com textos literários, além de 30 gravações em fita VHS com situações diversas teóricas e práticas.

O PRÓ-LETRAMENTO foi implantado em 2007, tendo como objetivo principal “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, 2007, p. 2). A concepção que embasa o Programa é a de que “A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial”. (BRASIL, 2007, p. 2). O PRÓ-LETRAMENTO foi realizado pelo MEC em parceria com as Universidades participantes da Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios. O Programa se organizou de forma semipresencial, contando com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores, tendo como suporte material impresso e vídeos. Coube às Universidades o desenvolvimento e produção de materiais para o curso, a formação e a orientação do professor tutor, a coordenação dos seminários previstos e a certificação dos professores cursistas. O material se organizou em torno de uma concepção de língua como “interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos” (BRASIL, 2007, p. 9), uma concepção ampliada de alfabetização, para a qual “o

aprendizado da escrita não se reduz ao mero domínio da correspondência entre grafemas e fonemas”, mas se caracteriza como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reelabora hipóteses sobre o funcionamento, entendida como sistema de representação da linguagem e, ainda, uma concepção de letramento, entendido como “[...] o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades (codificação-decodificação) nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2007, p. 10).

Por último, temos o Pacto, implantado em 2012, objeto de estudo deste artigo. O PACTO é nitidamente um Programa que pretende dar continuidade e aperfeiçoar o PRÓ-LETRAMENTO. Diferentemente desse último, que teve abrangência relativa, pretende ser universal, ou seja, estar presente em cada um dos mais de cinco mil municípios deste país, contemplando todos os professores que atuam no 1º, 2º e 3º anos, mais as classes multisseriadas. Dada à dimensão do PACTO, a Coordenação do Programa está a cargo de todas as Universidades Públicas que se cadastraram para tanto e não apenas daquelas participantes da Rede Nacional de Formação Continuada. No ano de 2013, a ênfase foi na Linguagem, sendo que o Programa contou com 8 cadernos para o 1º ano; 8 cadernos para o 2º ano; 8 cadernos para o 3º ano; 8 cadernos para a educação do campo; um caderno de apresentação e um caderno sobre formação de professores, totalizando 32 cadernos. O curso é presencial e em rede: as Universidades trabalham diretamente com os Orientadores de Estudos e esses trabalham com os professores alfabetizadores. As ações deste Programa em 2013 e em Mato Grosso é que serão aprofundadas na sequência deste artigo.

Por essa breve síntese, é possível constatar um movimento intenso ocorrido no campo da formação de professores alfabetizadores emanado das políticas públicas deste país.

Mas, afinal, como se definem e se viabilizam as políticas públicas?

Uma política de formação é pública quando:

[...] é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é são explicitadas as análises das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades etc., não apenas explicitados, mas submetidos à interlocução com os setores diretamente envolvidos com seu campo de intervenção. (COLLARES, 1996, p. 67).

Uma resposta possível à questão acima pode ser encontrada em Mainardes (2006), utilizando estudos de Stephen Ball e colaboradores, quando esses apresentam a “abordagem do ciclo de políticas”. Para Mainardes (2006, p. 95):

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-estruturalista crítica, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pes-

quisadores ingleses da área de políticas educacionais. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Chama a atenção nessa abordagem o papel atribuído aos sujeitos para quem as políticas são dirigidas. Segundo Mainardes (2006), os autores têm por base a concepção de Barthes sobre a existência de dois estilos de textos: um “*reardeby*” (prescritivo) - limitador de sentidos e outro “*writerly*” (escrevível) – convida o leitor a ser coautor e preencher lacunas do texto. No primeiro caso, tem-se um leitor passivo e no segundo um leitor produtor de interpretações. Como sabemos, textos são resultados de contextos e, no caso do texto de políticas, quase sempre resultado de embates e interesses variados. A forma como as pessoas os recebem também pode variar em diferentes contextos. Assim,

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. 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. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 98).

Ainda segundo Mainardes (2006), para os pesquisadores Ball e Bowe, o foco da análise das políticas deveria ser a formulação e a interpretação ativa dos discursos da política. Esses autores propuseram a ideia de ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Desse modo, supomos que professores alfabetizadores, orientadores de estudos, coordenadores locais e demais profissionais envolvidos no Pacto pela Alfabetização exercem papel ativo na interpretação e reinterpretação desta política pública e, conseqüentemente, seus modos de pensar influenciam, sobremaneira, o processo de implementação da política.

Assim, partindo do princípio de que uma política de formação pressupõe a interlocução com os sujeitos envolvidos em seu campo de atuação (COLLARES, 1996) e, também, que esses sujeitos são ativos em suas interpretações (BOWE et

al., 1992 apud MAINARDES, 2006), justificamos o mote desta pesquisa: dar voz aos professores alfabetizadores a quem é destinado o curso presencial de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ou seja, apurar nosso olhar para o contexto da prática em confronto com aspectos do texto desta política.

A implantação do Pacto pela Alfabetização em 2013: primeiras ações

As Universidades, com larga experiência em formação inicial, assumiram o papel atribuído a elas pelo MEC no trabalho de formação continuada de professores. Evidentemente, isso não se dá sem tensões e disputas político-ideológicas, redundando em aspectos positivos e negativos. Por um lado, dada a sua experiência em pesquisa e análise mais distanciada da realidade, a Universidade não se furta em criticar posicionamentos do MEC, apontando os limites das ações programadas, bem como, influenciar em algumas decisões. Por outro lado, a participação das Universidades nas políticas públicas, historicamente tem qualificado as propostas no âmbito da gestão pública. É, portanto, no interior de um quadro de tensões e negociações que 37 Universidades acolheram o chamado do MEC, coordenando as ações do Pacto em seus Estados.

No Pacto são apresentados os princípios gerais da formação continuada, a saber:

A prática da reflexividade, entendida como a “capacidade [que] deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor” (BRASIL, 2012b, p. 13). Embasada em ferramentas conceituais, prioriza-se a análise de práticas de sala de aula, num movimento de alternância entre prática/teoria/prática.

A mobilização dos saberes docentes, que pretende valorizar os saberes já constituídos pelos docentes, dar-lhes voz na formação, mas, igualmente, fazê-los “compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012b, p. 14).

A constituição da identidade profissional, vista como a necessidade de se “investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (BRASIL, 2012b, p. 16).

A socialização, “habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente pelo fato do professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares”. (BRASIL, 2012b, p. 17).

O engajamento, favorecido pelo “[...] gosto em continuar a aprender e descobrir coisas novas”, reavivando no profissional docente “o entusiasmo pelo que faz” (BRASIL, 2012b, p. 18).

A *colaboração*, que possui como “foco o rompimento do individualismo. Busca-se [...] um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012b, p. 19).

Um sistema de informações denominado SISPACTO foi especialmente criado para o acompanhamento e monitoramento do programa. Os dados de 2013 indicam que concluíram o curso de formação, no Brasil, 277.685 professores alfabetizadores. Esses professores trabalharam com 6.420.117 alunos¹ do ciclo de alfabetização, englobando a população urbana e do campo dos mais de cinco mil municípios do país.

Os dados consolidados por região do Brasil, constantes na Tabela 1, indicam que o Norte e o Nordeste, com 69% e 71%, respectivamente, de alunos com até 8 anos no ciclo de alfabetização, são as regiões com piores índices de alunos com idade superior a 8 anos nesse mesmo ciclo. As regiões Sul e Sudeste apresentam 80% de seus alunos com até 8 anos de idade no ciclo de alfabetização e pouco inferior estão a região Centro Oeste e o Distrito Federal, com 78% de alunos com até 8 anos nesse ciclo. Os dados consolidados do Brasil indicam que temos no ciclo de alfabetização 75% dos alunos com até 8 anos, permanecendo 25%, ou 1.581.152 alunos, acima de 8 anos, ou seja, em defasagem idade-série.

Tabela 1 - Dados do Pacto de Alfabetização por regiões

Região	Professores	Municípios	Alunos				
			Até 8 Anos	%	Acima 8 Anos	%	Total
Centro Oeste	20.421	604	399.262	78%	112.796	22%	512.058
DF	3.160	1	55.469	78%	15.885	22%	71.354
Nordeste	100.400	1793	1.503.915	71%	618.758	29%	2.122.673
Norte	33.993	310	569.337	69%	249.880	31%	819.217
Sudeste	81.647	1668	1.584.883	80%	404.440	20%	1.989.323
Sul	38.142	1188	726.099	80%	179.393	20%	905.492
Brasil	277.685	5564	4.838.965	75%	1.581.152	25%	6.420.117

Mato Grosso	Professores	Municípios	Alunos				
			Até 8 anos	%	Acima 8 anos	%	Subtotal
Índice > 80%		66	51.193		10.754		61.947
Índice < 80%		71	44.376		14.166		58.542
Subtotal	5.971	137	95.569	79%	24.920	21%	120.489

Fonte: MEC/SISPACTO - 2013. Adaptado pelos autores.

Especificamente em Mato Grosso, a Tabela 1 aponta que 66 municípios possuem índices superiores a 80% de alunos com até 8 anos no ciclo de alfabetização

¹ Encontramos no SISPACTO algumas discrepâncias de dados em diferentes tabelas.

e 71 outros municípios possuem índices inferiores a 80%. Tais dados indicam que 24.920 alunos das redes estadual e municipais estão no ciclo de alfabetização acima da idade certa.

Quanto aos cursistas, ficaram aptos para a certificação 5.195 professores alfabetizadores, de um universo de 5.971 cadastrados no sistema. Os professores certificados atuaram frente 120.489 alunos (BRASIL, 2013).

Como é possível constatar pelos números expressos acima, é grande a quantidade de pessoas envolvidas nesse processo formativo, não só em Mato Grosso, mas em todo o país.

Para a execução da ação, em 2013, a equipe mato-grossense estruturou-se com uma coordenadora geral, uma coordenadora adjunta, três supervisoras e dois apoios, além de 14 professores formadores, 139 Coordenadores Locais², 336 Orientadores de Estudo e 5.971 Professores Alfabetizadores. Foi formada assim uma rede de compartilhamento de conhecimento, experiências e saberes, conectada pelo objetivo de contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças mato-grossenses.

A formação dos Orientadores de Estudo (OEs), com carga horária de 160 horas, ocorreu em três polos: Cuiabá, Rondonópolis e Sinop, sendo que os participantes foram organizados em 14 turmas. A Universidade por meio de seus Formadores ministrou aos OEs o Curso Inicial de 40 horas e 4 Seminários de Acompanhamento de 24 horas. No interior da lógica de multiplicação, os OEs ministraram o curso em seus municípios para os professores Alfabetizadores, com carga horária de 120 horas. O trabalho foi coroado, nos municípios, com um Seminário Local, momento em que foram feitas discussões e apresentados à comunidade escolar parte dos trabalhos realizados durante o ano de 2013. Já a Universidade proporcionou o Seminário de Encerramento, também de 24 horas, que teve características de Congresso, com conferências por parte de convidados e apresentação de mesas-redondas e pôsteres por parte dos OEs, tudo devidamente registrado em um CD ROM – Anais do evento.

Procedimentos Metodológicos

Embora, como dissemos, o monitoramento da execução do Pacto seja feito pelo próprio MEC via SISPACTO, a Coordenação do Programa em Mato Grosso optou por fazer, ao final de 2013, uma pesquisa do tipo survey, abrangendo todos os perfis.

² Mato Grosso possui 141 municípios, sendo que destes participaram do Pacto 138 Secretarias Municipais de Educação e a Secretaria de Estado de Educação, totalizando 139 Coordenadores Locais.

Coleta dos Dados

As questões que compuseram o questionário foram adaptadas do material do Pacto (Cadernos da unidade 8) e se utilizou do software *Qualtrics* para facilitar a aplicação, o gerenciamento e o controle dos dados. O questionário foi enviado a todos os Formadores, Orientadores de Estudo, Coordenadores Locais e Professores Alfabetizadores, contendo perguntas com escala *Likert* de 4 pontos (sendo 4 como Muito Bom, 3 como Bom, 2 como Regular e 1 como Ruim). Além disso, perguntas abertas foram incluídas para que o respondente pudesse dissertar sobre determinados assuntos. Foram recebidas 3.228 respostas. As respostas dos participantes geraram uma massa significativa de dados, contudo, nesta discussão, serão apresentados e analisados dados de um dos perfis – os Alfabetizadores (2.663 respostas) – e de apenas 3 questões abertas a eles dirigidas, a saber:

- a) Este curso contribuiu para sua formação? Por quê?
- b) Este curso causou algum impacto em sua prática? Qual?
- c) Quais foram as principais mudanças observadas em sua prática?

Apresentação e Tratamento dos Dados

Em Ciências Sociais, o uso do método qualitativo com análise de conteúdo tem sido frequente, especialmente pela facilidade de aplicação a múltiplas formas de comunicação e pela utilização de ferramentas tecnológicas que auxiliam no processo operacional de tratamento dos dados.

Para Bardin (2002), a análise de conteúdo é desenvolvida em três principais etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, o material é organizado constituindo o corpus da pesquisa. Na exploração do material é realizada a escolha das unidades de registro, a seleção das regras de contagem e a escolha de categorias. O tratamento dos resultados compreende a inferência e a interpretação. O primeiro contato com os documentos constitui o que Bardin (2002) chama de leitura flutuante, em que surgem as primeiras hipóteses relacionadas ao problema de pesquisa e aos objetivos do trabalho e são levantadas questões intrigantes à luz do questionamento científico do pesquisador. Na sequência são escolhidos índices, que são organizados em indicadores, que surgem das questões intrigantes ou das hipóteses formuladas. Na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos em razão de características identificadas como comuns. O objetivo da categorização é reunir diversas informações em uma esquematização e relacioná-las a classes de significações. Assim, a categorização dá acesso a uma estrutura mais simples, previsível e possível de ser explicada. O objetivo final é

prover por agrupamento e simplificação a uma representação significativa de dados brutos, facilitando a análise e interpretação por parte do pesquisador e garantindo critérios de objetividade fundamentais em um trabalho científico.

Nesta investigação os dados foram trabalhados à luz da análise de conteúdo, apresentando, inicialmente, frequência em que as palavras apareceram nas respostas às três perguntas utilizando-se do aplicativo *Many Eyes*. Para cada agrupamento de pergunta-respostas foi realizada uma proposição de enunciado geral baseada nos dados e na frequência relativa das palavras, tendo como premissas que os conceitos podem ou não se ajustar, as proposições podem ser ou não verdadeiras, mas o certo é que tais proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados.

Análise dos dados da pesquisa: indícios de mudanças nas práticas pedagógicas?

Especificamente, em relação à pergunta 1 “Este curso contribuiu para a sua formação? Por quê?”, muitas pessoas afirmaram que sim e, em linhas gerais, indicaram como pontos centrais: a troca de experiências; a importância dada ao planejamento escolar; a discussão em torno dos direitos de aprendizagem, gerando um comprometimento maior com os alunos; a intensificação do uso de jogos e brincadeiras para a alfabetização; a valorização da leitura como fonte de prazer (deleite) e aprendizagem; a ampliação da compreensão e respeito às fases de aprendizagem na aquisição da escrita e da leitura; o trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas; a motivação e a valorização docente; e a relação teoria e prática, dentre outros.

Vejamos algumas dessas vozes, respondendo à pergunta sobre se a formação trouxe contribuição:

Sim, principalmente na reflexão sobre a minha prática. (Alfabetizador 1).

Sim. Porque trouxe maneiras diferentes de se trabalhar o conteúdo em sala de aula. Propôs uma reflexão sobre a aquisição da leitura e da escrita que nos orientou em nossa prática. As sequências didáticas para mim foram novidades que incrementaram a nossa prática de sala de aula abrindo um leque de possibilidades e aprofundamento maior dos conteúdos. (Alfabetizador 4).

Contribui, e muito, porque pude desenvolver o meu trabalho de forma inovadora, foi possível trocar sugestões e experiências com colegas e levar práticas proveitosas para a sala de aula tornando as aulas mais dinâmicas, criativas na qual o resultado foi significativo. Através da experiência vivida no cotidiano escolar, também ajudou a fazer uma reflexão avaliativa sobre a atuação de educadora alfabetizadora. (Alfabetizador 6).

Sim, pois me fez crescer enquanto educadora, inovar minha prática e dinâmica em planejar, repensar e conduzir minha prática pedagógica. A cada

Enquanto as duas perguntas anteriores apresentaram certo equilíbrio na ocorrência de várias palavras, as respostas à 3ª pergunta trazem uma grande concentração em cerca de apenas dez palavras.

Mais uma vez, arriscamos uma síntese:

Mudei meu olhar para com os alunos e para com o planejamento, aprendi a propor novas atividades de leitura e de escrita, a trabalhar minha aula de forma diferente, usando jogos e livros de literatura, propondo leitura deleite e sequência didática.

Resgatando o objetivo desse artigo de “discutir a articulação entre as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, os princípios da formação e o objetivo de ‘contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores’ [...]” deve-se reforçar que de acordo com os objetivos do Pacto as ações relacionadas à formação dos professores (BRASIL, 2012a, inciso IV) podem ser consideradas como antecedentes para que os demais objetivos sejam alcançados em longo prazo, fortalecendo assim a importância de uma discussão final.

Considerações finais

Na tentativa de identificar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, por meio das falas dos respondentes às três perguntas abertas, foram consideradas dimensões coletivas, na busca em extrapolar as falas por meio de sínteses das respostas, complementando com análises individuais e contextuais dos diversos sujeitos. Essa tentativa de representatividade coletiva ajuda na interpretação dos diversos discursos, apesar das limitações por serem sempre parciais.

Desta maneira, a partir das respostas sínteses, são discutidas as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores dentro do processo de formação realizado no ano de 2013.

Este curso contribuiu para sua formação? Por quê?

O curso contribuiu para a formação, pois trouxe novas experiências, conhecimentos, teorias, reflexão e diferentes atividades sobre a alfabetização, aperfeiçoando a prática pedagógica trabalhada em sala de aula com os alunos.

Este curso causou algum impacto em sua prática? Qual?

O curso causou impacto na prática pedagógica, porque trouxe aprendizagem, novas atividades e diferentes formas de trabalhar com os alunos, a exemplo da leitura e do planejamento das aulas (leitura deleite, sequências didáticas, gêneros, projetos, interdisciplinaridade), trazendo mudança na organização didática das aulas.

Quais foram as principais mudanças observadas em sua prática?

Mudei meu olhar para com os alunos e para com o planejamento, aprendi a propor novas atividades de leitura e de escrita, a trabalhar minha aula de forma diferente, usando jogos e livros de literatura, propondo leitura deleite e sequência didática.

Na análise da resposta-síntese à primeira pergunta, pode-se inferir que, ao indicar “novas experiências, conhecimentos, teorias, reflexão e diferentes atividades sobre a alfabetização” referenciando-se à contribuição do curso, há evidências, pelo menos discursivas, de que as ações desenvolvidas no curso propiciaram um aperfeiçoamento da prática pedagógica trabalhada em sala de aula com os alunos. Na síntese à 2ª pergunta são indicados impactos e mudanças nas práticas especialmente relacionadas à leitura e ao planejamento das aulas em termos de leitura deleite, sequências didáticas, gêneros, projetos e interdisciplinaridade. A resposta à 3ª pergunta reforça a mudança ao indicar ações de aprendizagem e planejamento no sentido de propor novas atividades de leitura e de escrita, a trabalhar a aula de forma diferente, com jogos e livros de literatura, propondo ainda leitura deleite e sequência didática.

Considerando os princípios gerais da formação continuada propostos pelo Pacto, as respostas são indicativas da *prática da reflexividade* acerca de suas ações em sala de aula, sinalizam haver *mobilização dos saberes docentes* entre os diversos grupos de professores participantes do processo e que isso pode contribuir na *constituição da identidade* desses profissionais. A partir da análise das respostas, pode-se inferir que este programa de formação dos professores alfabetizadores apresentou características de *sociação de conhecimentos*, experiências, práticas, saberes, além de estruturar suas ações “pactuadas” por meio do engajamento dos seus diferentes atores buscando desenvolver um processo de ensino-aprendizagem colaborativo respeitando limitações geográficas, culturais, sociais e econômicas para o alcance de um objetivo comum e desafiador: a alfabetização de nossas crianças.

Apesar dos indícios favoráveis quanto à mudança nas práticas dos professores formadores e consonante com as discussões sobre a correlação positiva entre desenvolvimento do professor e aprendizagem dos alunos (TORRES, 1998; LIMA, 2005, 2007), não se pode afirmar que tais mudanças implicarão no atendimento ao objetivo I da formação: todas as crianças alfabetizadas. Contudo, por considerarmos que a formação dos professores seria uma ação precedente às demais ações propostas pelo PACTO, entendemos que os resultados apresentados nesse estudo sejam promissores. Assim, propomos, além da continuidade da formação, estudos futuros que busquem analisar a evolução da aprendizagem dos alunos.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- 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 União**, Brasília, 5 jul. 2012a. Seção 1.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/MEC**: Caderno de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA** - Guia do Formador - módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **SISPACTO**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- CAMPOS, R. G. M. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas**: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.
- COLLARES, C. A. L. Gestão democrática, política pública e educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4., 1996, Águas de São Pedro. **Anais...** Águas de São Pedro, 1996. p. 65-69. (Texto gerador do GT Educação Continuada).
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, S. M. **Ação e reflexão no trabalho docente**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.
- LIMA, S. M. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia? Cuiabá: Central de Texto; EdUFMT, 2007.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. DOI: 10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

Recebido em 20/11/2014

Aceito em 27/06/2015