

Alfabetização e formação de professores: potencialidades e limites segundo coordenadores locais do PNAIC-Mato Grosso

Literacy and teacher formation: potential and limits according to the local coordinators of PNAIC-Mato Grosso - Brazil

Alfabetización y formación de maestros: potencial y límites según los coordinadores locales de PNAIC-Mato Grosso - Brasil

Cancionila Janzkovski Cardoso*

Universidade Federal de Mato Grosso [UFMT] – Bra.

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues**

Universidade Federal de Mato Grosso [UFMT] – Bra.

André Luís Janzkovski Cardoso ***

Universidade Federal de Mato Grosso [UFMT] – Bra.

RESUMO

O objetivo deste texto é analisar o processo de formação de professores alfabetizadores do PNAIC-Mato Grosso, restrito aos anos de 2013 a 2015, na perspectiva dos Coordenadores Locais, evidenciando potencialidades e limites desta política pública de formação. O *corpus* é composto por 180 comentários, oriundos de pesquisas Survey, realizadas anualmente, sendo 63 de 2013, 60 de 2014 e 57 de 2015. A pesquisa valeu-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2002) para o tratamento e sistematização dessa massa de dados, chegando a seis categorias: apoio, atuação, avaliação, mudança, desafios e dificuldades. As categorias retratam percepções dos respondentes, como eles vivenciaram o processo de implementação do PNAIC, suas aprendizagens e percurso formativo (individual e coletivo). Os dados demonstram, também, os desafios e dificuldades enfrentados por docentes que desempenham funções ligadas à gestão (no caso em análise, os Coordenadores Locais), que sinalizam para pontos importantes a serem corrigidos e/ou superados.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de Alfabetizadores. Coordenadores Locais do PNAIC. Potencialidades. Limites.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the process of literacy and teachers formation of the PNAIC-Mato Grosso, limited to the years 2013 to 2015, from the Local Coordinators perspective, showing the potentialities and limits of this public formation policy. The corpus is composed of 180 answers from surveys, conducted annually, being 63 from 2013, 60 from 2014 and 57 from 2015. The research was based on content analysis (BARDIN, 2002) for the treatment and systematization of this mass of data, reaching to six categories: support, acting, evaluation, change, challenges and difficulties. The categories portray respondents' perceptions, how they experienced the process of PNAIC implementation, their learning and formation course (individual and collective). The data also demonstrate the challenges and difficulties faced by teachers performing management functions (in this case, the Local Coordinators), which indicate to important points to be corrected and / or overcome.

Keywords: Literacy. Teachers formation. Local Coordinators of the PNAIC. Potentialities. Limits.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de alfabetización y formación de docentes del Pacto Nacional pela Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC-Mato Grosso), limitado a los años 2013 a 2015, desde la perspectiva de los Coordinadores Locales, mostrando las potencialidades y los límites de esta política de formación pública. El corpus se compone de 180 respuestas de encuestas, realizadas anualmente, siendo 63 de 2013, 60 de 2014 y 57 de 2015. La investigación se basó en análisis de contenido (BARDIN, 2002) para el tratamiento y sistematización de esta masa de datos, alcanzando seis categorías:

apoyo, actuación, evaluación, cambio, desafíos y dificultades. Las categorías muestran las percepciones de los encuestados sobre cómo experimentaron el proceso de implementación del PNAIC, su curso de aprendizaje y formación (individual y colectivo). Los datos también demuestran los desafíos y las dificultades que enfrentan los docentes que realizan funciones de gestión (en este caso, los coordinadores locales), lo que señala puntos importantes que se deben corregir y/o superar.

Palabras-clave: Alfabetización. Formación de docentes. Coordinadores locales del PNAIC. Potencialidades Límites

Introdução

Temos assistido, no Brasil, nos últimos anos, uma intensificação das discussões e pesquisas, com consequente impacto nas políticas públicas, sobre dois aspectos inter-relacionados da educação: a formação contínua de professores e a alfabetização de crianças. Tal fenômeno se inclui num movimento mundial, no qual a preocupação com a formação de professores foi colocada em pauta, advinda, por um lado, de novas exigências do mundo do trabalho, cada vez mais informatizado e tecnológico e, por outro lado, da constatação de precários desempenhos escolares pela maioria da população.

Quanto à alfabetização, no caso brasileiro, dados do IBGE informam que, de 2007 a 2015, tínhamos 98,6% das crianças de 6 a 14 anos na escola. Esse amplo acesso, infelizmente, não se fez acompanhar da necessária apropriação dos conhecimentos fundamentais para a leitura e a escrita. A ineficácia do sistema de ensino brasileiro coloca cerca de 700 mil alunos no 6º ano do Ensino Fundamental sem uma plena alfabetização, ou seja, sem o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita. (BRASIL, 2017)¹. Esses números orientam as políticas públicas na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes.

Neste contexto de carências e necessidades inovadoras na formação de professores, Gatti (2008) chama a atenção para a polissemia do termo "educação continuada", que atravessa diferentes iniciativas, todas colocadas sob este "grande guarda-chuva". Para a autora, para além das discussões conceituais, vê-se que nas ações voltadas para este tipo de formação e "sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior". O certo é que, pelo Brasil, estas atividades são inúmeras, especialmente, no Sul e Sudeste.

A pesquisa, que ora apresentamos, se deu no contexto de formação continuada de professores alfabetizadores, no mais recente programa implementado, a partir de 2012, pelo Ministério de Educação: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um programa de formação continuada e presencial, proposto em nível nacional, com metodologia de formação em rede, que abrangeu, inicialmente, quatro perfis: o professor Formador, os Orientadores de Estudo, os Coordenadores Locais e os Alfabetizadores cursistas. Nosso objetivo neste texto é analisar o processo de formação de professores alfabetizadores do PNAIC-Mato Grosso, restrito aos anos de 2013 a 2015, na perspectiva dos Coordenadores Locais, evidenciando potencialidades e limites desta política pública de formação.

¹ A taxa de analfabetismo entre pessoas de 10 anos ou mais, em 2015, era de 7,4%.

Um breve histórico

Pesquisas informam, como dissemos, que o interesse pelo tema formação de professores tem crescido muito nas duas últimas décadas. Em mapeamento da produção acadêmica de pós-graduandos em educação, Gatti (2011) constatou que em 1990 o número de dissertações e teses sobre formação de professores representava apenas 7%, saltando para 22% a partir do ano 2000. A autora observa, ainda, uma mudança de foco, que vai, inicialmente, da formação inicial para, nos últimos anos, o professor, seus saberes, suas experiências e práticas ao longo da carreira.

No que concerne, especificamente, à formação continuada de professores alfabetizadores, podemos citar nos últimos anos, pelo menos, três grandes iniciativas brasileiras: o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi implantado no ano 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação (MEC), no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir da constatação da permanência de elevado índice de fracasso escolar, em especial, relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita. Teve como objetivo contribuir para a superação de dois problemas: "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).

Tendo como eixo norteador a competência profissional do alfabetizador, o PROFA destacou a importância do seu formador, entendendo que ele "pode contribuir contando sua experiência como professor, como foi que se apropriou dos pressupostos teóricos que orientam uma proposta construtivista". (BRASIL, 2001, p. 3). Sob a influência da divulgação, entre nós, desde a década de 1980, do construtivismo, melhor dizendo, da teoria da psicogênese da aprendizagem da escrita, sistematizada por Emília Ferreiro e colaboradores, o PROFA apostou na competência profissional, colocando o desafio de "aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno" (BRASIL, 2001, p. 3). Deste modo, o PROFA tem sua base teórica nas Dez Novas Competências para Ensinar de Phillippe Perrenoud (2000): 01 – Organizar e Dirigir situações de Aprendizagens; 02 – Administrar o Progresso das aprendizagens; 03 – Conceber e Fazer Evoluir; 04 – Envolver os Alunos em suas Aprendizagens e Trabalhos; 05 – Trabalhar em equipe; 06 – Participar da administração da Escola; 07 – Informar e envolver os Pais; 08 – Utilizar novas Tecnologias; 09 – Enfrentar os Deveres e Dilemas Éticos da Profissão; 10 – Administrar sua própria Formação Continuada.

O curso, que foi idealizado pela professora Telma Weisz, possuía conteúdos e materiais próprios (apresentação do programa, guia de orientações metodológicas, coletâneas de textos e vídeo) e se organizava em 160 horas, sendo 75% trabalhadas em grupo e 25% de forma individual.

Embora se propusesse a atender todos os alfabetizadores brasileiros, o PROFA contou com a adesão de 18 estados brasileiros – dentre eles Mato Grosso – e o Distrito Federal, o que significa 70,3% da abrangência nacional. De acordo com dados do MEC, o PROFA foi implementado em 1.473 redes municipais de ensino do País, envolveu diretamente 4.434 formadores de grupo, e 89.007 professores alfabetizadores (BECALLI, 2007).

O Pró-Letramento – Mobilização pela qualidade da Educação foi um programa de formação continuada de professores, criado em 2005, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, pela Rede

Nacional de Formação de Professores de Educação Básica² i do Ministério da Educação, formada pelo MEC e por cinco Centros de Educação Continuada, sob a coordenação de universidades brasileiras e com a adesão de Estados e municípios. O programa abrangia Matemática e Alfabetização e Linguagem, propondo a melhoria da leitura, da escrita e da Matemática nos anos iniciais da Educação Básica.

O Guia Geral do Pró-Letramento (BRASIL, 2012a) é um documento que apresenta as diretrizes da proposta de formação. Nele são descritos os objetivos do Programa, a estrutura dos cursos que o compõem, as funções dos participantes (o professor cursista, o professor orientador de estudos/tutor, o formador de professor tutor e o coordenador geral), as etapas do programa e as atribuições das instâncias responsáveis pela sua execução (MEC/SEB/SEED, universidades, sistemas de ensino).

Segundo o documento, "O Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores" (BRASIL, 2012a, p. 1). Com material próprio elaborado pelos centros de Educação Continuada, o curso tinha a duração de 120 horas, sendo 84 horas presenciais e 36 horas a distância. Além disso, o Pró-Letramento previa bolsas de estudo para "orientadores de estudos que participarem dos encontros de formação [...] sem prejuízo do próprio salário" (BRASIL, 2012a, p.5).

O fascículo de Alfabetização e Linguagem, em sua Unidade I, explicita as concepções de língua e ensino da língua, alfabetização, letramento e ensino da língua escrita. A partir da concepção de que a língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, a defesa é de "uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar" (BRASIL, 2008, p. 9). A introdução e discussão do termo "letramento" anuncia novas perspectivas para o ensino da língua materna: o alfabetizar letrando. Outro avanço considerável foi a proposição das capacidades necessárias à alfabetização, de forma escalonada (Introduzir, Trabalhar, Consolidar) ao longo do ciclo de alfabetização, considerado como os três anos iniciais do Ensino fundamental.

Segundo o site do MEC, foram qualificados "4.256 tutores em cursos de 118 horas, sendo 102 horas presenciais e 16 horas a distância. [...] os tutores recebem bolsas mensais no valor de R\$ 400,00 pagas pelo [...] (FNDE), que é uma autarquia do MEC³". Em 2010, o Edital previa a participação de 1.547 municípios de todas as unidades federativas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado em 2012, no primeiro governo da presidente Dilma Rousseff, pela Portaria 867, de 4 de julho de 2012. Este tomou como referência e, se configurou como continuidade e aperfeiçoamento do Pró-Letramento, considerado um programa nacional exitoso na melhoria dos índices de avaliação das aprendizagens das crianças. Definiu-se como "um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2012b, p. 11).

² Inicialmente denominada Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Educação, foi criada por meio do Edital Nº 01/2003 – SEIF / MEC, publicado no Diário Oficial em 22 de novembro de 2003 (LÚCIO, 2010, p. 77).

³<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32190>.

O guia "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece" (BRASIL, 2012b) apresenta informações sobre o programa e suas ações e inter-relações. Nele está explicitado que as ações do PNAIC são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, referentes aos eixos: a) formação continuada de professores, b) materiais didáticos e pedagógicos; c) avaliações; d) gestão, controle social e mobilização. Mais uma vez, esta política nacional de formação de professores é uma parceria do Ministério da Educação, Universidades e Estados e Municípios. Apresentado como uma ação inédita, o PNAIC entende que

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

A perspectiva defendida vai ao encontro da ideia de se alfabetizar letrando, já que o ciclo de alfabetização deve ir além de, meramente, ensinar a ler e escrever, garantindo a "inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento" (BRASIL, 2012b, p.17). O MEC atribuiu às Universidades Públicas brasileiras a coordenação geral do Programa, inicialmente previsto para dois anos. A estrutura do programa prevê uma pela Coordenação Geral nos estados, Professores Formadores ligados às Universidades, Orientadores de Estudo oriundos de todos os municípios, Coordenadores Locais dos municípios e Professores Alfabetizadores. O curso é definido como presencial e em rede, dando-se em projeção geométrica: um Professor Formador atende 25 Orientadores de Estudo, que atendem 25 Professores, totalizando 625 Professores Alfabetizadores. Estes, por sua vez, trabalham com 15.525 alunos. Os professores alfabetizadores são todos aqueles que trabalham com as crianças do 1º ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização, incluindo classes multisseriadas existentes nas escolas do campo.

O Programa disponibilizou material, elaborado por especialistas das Universidades, sendo 32 Cadernos de Formação, no ano de 2013, com ênfase na Alfabetização e Linguagem, 10 Cadernos de Formação (mais encarte de jogos), em 2014, com ênfase na Matemática e 10 Cadernos de Formação (mais um de Gestão), em 2015, em uma perspectiva interdisciplinar, além de diversos materiais e publicações de apoio que foram disponibilizadas no portal do PNAIC.

Algumas características diferenciam o PNAIC dos dois programas, anteriormente citados: a) abrangência; b) destinação de bolsas para todos os perfis, incluindo os professores cursistas; c) permanência; d) perspectiva de formação que tem como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente. Em termos de abrangência, o PNAIC se colocou como universal, ou seja, dando a possibilidade de todos os 5.570 municípios brasileiros desenvolverem esta política de formação. O Curso tem atendido, em média, 320 mil alfabetizadores da maioria absoluta dos municípios brasileiros. As bolsas se constituíram em reconhecimento inédito do trabalho extra dos professores. Quanto à permanência, dada a articulação do Fórum dos Coordenadores Gerais do PNAIC das Universidades, este programa ultrapassou os dois anos previstos inicialmente, estando neste ano de 2018 no quinto ano de funcionamento. A perspectiva de formação elenca importantes princípios que respeitam e valorizam os saberes docentes, proporcionando profundas reflexões e avanços nas práticas.

O Curso para os alfabetizadores, em 2013, teve carga horária de 120 horas, “objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Língua Portuguesa”. Em 2014, “a duração do curso foi de 160 horas, objetivando aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática”. Em 2015, “o PNAIC foi desenvolvido por meio de ações que estimularam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares com foco no currículo inclusivo” [...] fortalecendo “a integração entre os componentes curriculares, para a organização do trabalho pedagógico com ênfase na alfabetização e letramento das crianças⁴”.

Conforme foi previsto na portaria de implantação do PNAIC, em 2013, 2014 e 2015 foi aplicada pelo INEP a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) a todos os alunos concluintes do Ciclo de Alfabetização. Em Mato Grosso foram atendidos, por meio da Universidade Federal de Mato Grosso, os seguintes contingentes: em 2013, 139 Coordenadores Locais, 317 Orientadores de Estudo, 6.591 Professores Alfabetizadores; em 2014, 142 Coordenadores Locais, 317 Orientadores de Estudo e 6.591 Professores Alfabetizadores; em 2015, 142 Coordenadores Locais, 322 orientadores de Estudo e 5.957 Professores Alfabetizadores.

O papel do coordenador local no processo de gestão no PNAIC: algumas reflexões

Embora os programas anteriores de formação de professores alfabetizadores (PROFA e Pró-Letramento), em diferentes perspectivas, tenham envolvido os gestores escolares, foi com o PNAIC que foi instituída a figura do Coordenador Local⁵, responsável por:

[...] toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os OEs e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Prova Brasil e ANA, pelo gerenciamento das senhas no Sispacto, pela interlocução entre o Município/Estado e a Universidade formadora e por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município (BRASIL, 2015a, p. 48).

Ao longo da execução do Pacto, o Coordenador Local (CL) foi gradualmente obtendo maior espaço de atuação e na sua própria formação, haja vista que, somente a partir de 2015⁶, o MEC instituiu formalmente dentro do PNAIC carga horária destinada a curso e material específicos para esse perfil. No Caderno de Apresentação observa-se o reconhecimento e atendimento a essa necessidade:

Em um constante processo de autoavaliação, realizado por todos os atores nas universidades participantes do programa, observamos a qualidade dos materiais entregues e também lacunas que procuramos preencher no material de 2015. Em particular, citamos a inserção de um caderno exclusivo para a discussão de princípios de gestão e do ciclo de alfabetização e a

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>. Acesso em 04/04/2018.

⁵ Para desempenhar essa função, recebia uma bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), cuja quantidade variou em cada nova edição do Pacto.

⁶ Em 2015 a carga horária do curso destinado especificamente aos coordenadores locais deveria ser de, no mínimo, 32 horas; em 2016, passou a ser de 64 horas.

inclusão de uma carga horária específica para a formação do Coordenador Local (BRASIL, 2015a, p. 24).

Tal processo de ampliação e destaque da participação desse segmento no PNAIC também deve ser observado no contexto de implantação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) cujos objetivos são

[...] aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas (BRASIL, 2013, p. 7).

Assim, PNAIC e ANA são instituídos de forma complementar, visto que, conforme consta no guia "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – O Brasil do futuro com o começo que ele merece" (BRASIL, 2012a, p. 11), ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se também a "Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental". A mencionada avaliação é a ANA, aplicada no 3º ano do ciclo de alfabetização. Contudo, as competências dos gestores no PNAIC não se circunscrevem ao monitoramento da avaliação, conforme consta no Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012c):

Os coordenadores também devem atuar no desenvolvimento de ações de articulação com as famílias, para integrá-las à vida escolar, contribuindo com as condições que garantam a frequência regular das crianças e o acompanhamento de suas atividades escolares. Também são de responsabilidade dos coordenadores, juntamente com os professores e professoras, os encaminhamentos e acompanhamento junto aos órgãos competentes dos casos de abusos, violação de direitos e negligências (BRASIL, 2012c, pp. 10-11).

Como se observa nos materiais utilizados na orientação das atribuições e formação dos gestores no PNAIC, a questão da garantia dos direitos de aprendizagem colocou-se como um pilar daquele programa que envolvia não apenas a formação continuada de professores como também a avaliação da aprendizagem das crianças, já discutida, otimização do uso de materiais didáticos e pedagógicos, gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012a). Portanto, dos gestores esperava-se muito mais do que gerenciar o SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle) e isso fica patente nos dados aqui apresentados.

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência (LÜCK, 2000, p. 12).

E é nesse complexo contexto que a gestão tem que atuar, coordenando a formação docente e o processo avaliativo, dentre outras atribuições. Essas demandas e complexidades evidenciam-se nas discussões e relatos das participantes do PNAIC-MT. Os dados que apresentaremos a seguir retratam esse movimento (com avanços, recuos e entraves) dos gestores envolvidos com

o PNAIC em Mato Grosso. Eles demonstram, na perspectiva dos próprios sujeitos, os desafios e demandas atuais da educação pública na busca da qualidade e garantia da aprendizagem a todas as crianças.

Caminhos da pesquisa: procedimentos metodológicos

Este estudo se organiza a partir de pesquisas tipo *survey* realizadas anualmente entre 2013 e 2015, tendo como sujeitos de interesse da pesquisa os Coordenadores Locais participantes do PNAIC no estado de Mato Grosso. A coleta dos dados procurou identificar as percepções sobre aspectos da qualidade do curso e seu desenvolvimento, incluindo conteúdos, procedimentos, mudanças, impactos e contribuições para as práticas pedagógicas. As questões componentes do questionário foram adaptadas do Caderno da unidade 8 (material do PNAIC) e incluídas no *software Qualtrics* contendo perguntas com escala *Likert* de 4 pontos. Além disso, o questionário possibilitava ao respondente a inclusão de comentários sobre determinados aspectos da formação continuada, e é neste material que focamos nossa análise. Tais comentários possibilitaram uma análise qualitativa das respostas, o que propiciou atingir o objetivo deste trabalho. O corpus é, portanto, constituído de 180 comentários, sendo: 63 do ano de 2013; 60 do ano de 2014 e 57 do ano de 2015⁷.

A utilização do método qualitativo e da análise de conteúdo tem sido frequente, especialmente pela facilidade de aplicação a múltiplas formas de comunicação e em especial pela utilização de ferramentas tecnológicas que simplificam o processo de tratamento dos dados, no entanto, a análise qualitativa permanece como um desafio aos pesquisadores. No caso desta pesquisa, que lida com grandes porções de discurso, tal metodologia se apresenta como a mais indicada, recorrendo ao processo descrito por Bardin (2002) que indica que a análise de conteúdo seja desenvolvida em três principais etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na análise de conteúdo, as categorias se apresentam como rubricas e reúnem um grupo de elementos a partir de características identificadas como comuns. O objetivo da categorização é reduzir a massa de dados em informações que após esquematizadas podem ser relacionadas a significados que ajudem a responder à questão de pesquisa. O processo de categorização, a partir de dados brutos, dá acesso a uma estrutura mais simples, previsível e possível de ser explicada facilitando a análise, a interpretação e garantindo critérios de objetividade fundamentais em um trabalho científico.

Buscando identificar as categorias mais recorrentes nos comentários dos respondentes, foi utilizado o Excel em um processo que passou por seis etapas. A primeira buscava a identificação de "fragmentos de falas com significado" e a partir deste recorte, foram realizadas cinco etapas de categorização (5ª categorização) o que resultou na identificação de seis categorias analíticas: Apoio, Atuação, Avaliação, Mudança, Desafios e Dificuldades. Por meio do software Tagul™, foram montadas as nuvens de palavras para cada categoria de forma a facilitar a apresentação dos dados.

⁷Estes números representam 42,5% do total de Coordenadores Locais participantes do PNAIC-MT no triênio estudado.

O titular da SMEC sempre atendeu as demandas do programa com muita atenção (CL40, 2014);

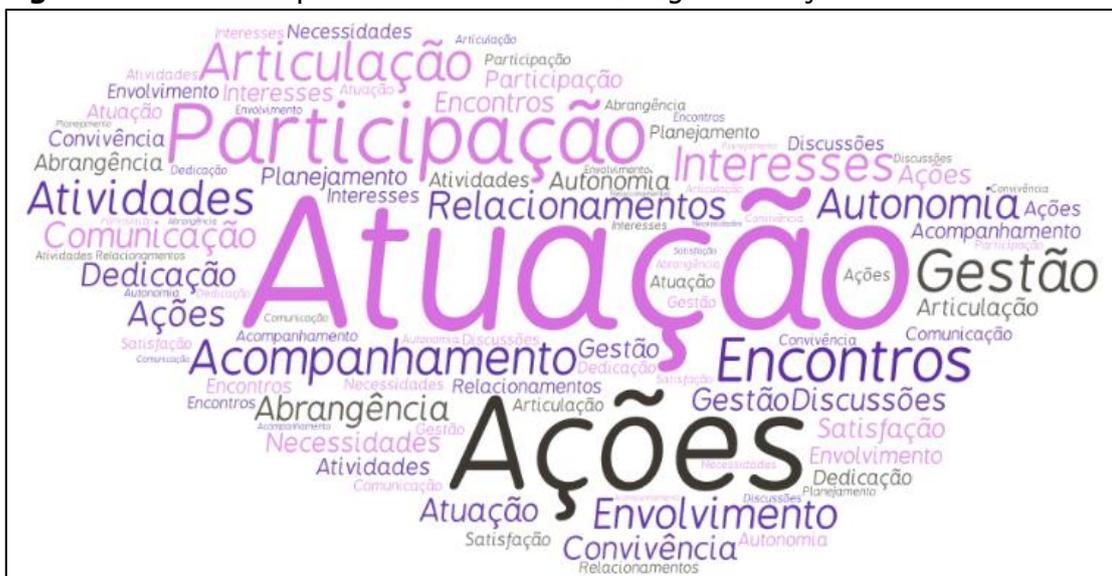
Em nosso município ainda não existe o conselho Municipal de Educação (CL3, 2015);

Coordenação Local teceu um diálogo muito próximo entre Secretária de Educação, Conselho e Gestores (CL57, 2015);

Secretário pronto para atender todos os pedidos que os professores faziam para realizar o trabalho pedagógico com satisfação (CL39, 2015).

A segunda categoria identificada foi denominada de ATUAÇÃO. Nela estão incluídas manifestações sobre as ações desencadeadas nos municípios; a forma de organização; o planejamento; a postura dos sujeitos em termos de participação, envolvimento, relacionamento, articulação, convivência; as atividades desenvolvidas, entre outros aspectos que indicam a concretude das ações. A Figura 2 reflete a árvore de palavras que constitui esta categoria.

Figura 2 - Nuvem de palavras relacionadas à Categoria Atuação



Fonte: Dados da Pesquisa.

Alguns fragmentos de escrita desta categoria:

Alfabetizadores se doaram ao programa (CL14, 2013);

Relacionamento tranquilo e positivo entre os perfis do Pacto e os gestores (CL20, 2013);

Compromisso em desenvolver as ações em conjunto (CL29, 2013);

Ações no sentido de possibilitar a participação efetiva de todos os atores (CL5, 2014);

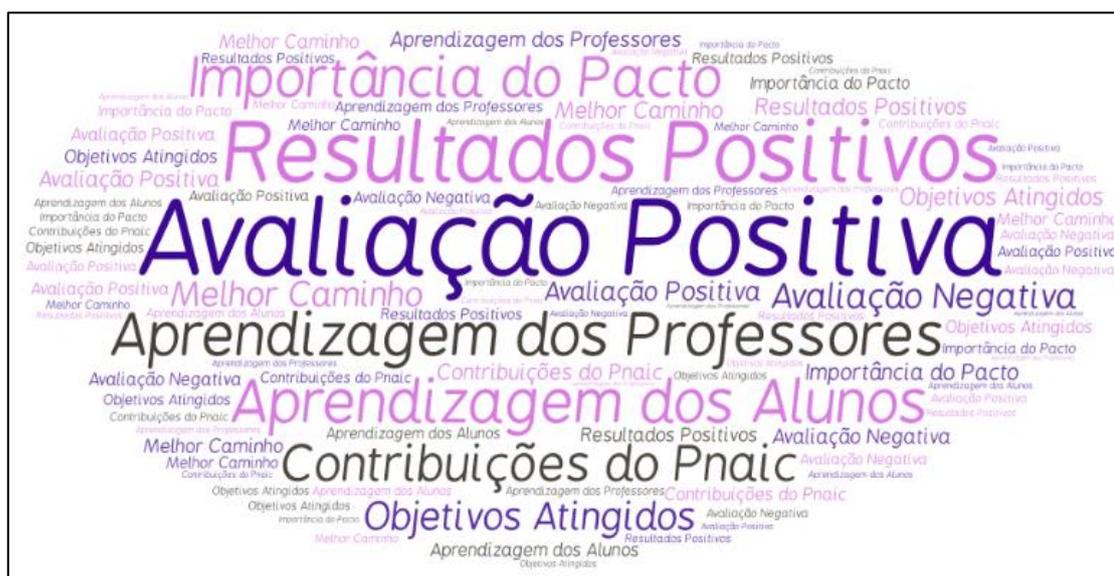
Faltou compromisso por parte da secretaria de educação (CL6, 2015);

Coordenação conquistou autonomia para realização das ações do PNAIC (CL14, 2015).

Enquanto coordenação local, conquistamos autonomia para realização das ações do PNAIC, garantindo que a formação ocorra com qualidade e efetiva participação dos alfabetizadores (CL14, 2015).

A terceira categoria identificada foi denominada de AVALIAÇÃO. A maior parte das manifestações desta categoria se refere à avaliação do PNAIC, apontando resultados positivos dessa política, objetivos atingidos, importância do programa, etc., no entanto, também aparecem menções que avaliam a aprendizagem dos alunos e dos próprios participantes. A Figura 3 reflete a árvore de palavras que constitui esta categoria.

Figura 3 - Nuvem de palavras relacionadas à Categoria Avaliação



Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns fragmentos de escrita:

Curso muito proveitoso para professores e alunos (CL6, 2013);

Mesmo em ano de implantação, considero positivamente todas as ações (CL12, 2013);

Segundo fala dos professores alfabetizadores, está sendo um programa jamais visto na história do País, que realmente visa o desenvolvimento do aluno (CL31, 2013);

Constatar o quanto melhorou não só na alfabetização de nossos alunos (CL47, 2013);

A avaliação de todo o processo é extremamente positiva (CL5, 2014);

O PACTO no município é visto com o mais importante programa de formação continuada dos professores, assim a parceria com o município é aberta, com todo apoio do município para desenvolvimento das ações (CL54, 2014);

Programa PNAIC funcionou muito bem com a parceria da Secretaria de Educação (CL13, 2015).

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tais terminologias, como argumenta Lück (2000), denotam “transformações de relações de poder” e implicam novas práticas e posturas entre os profissionais da educação e dos demais sujeitos envolvidos com o processo educacional – dentro e fora das instituições. Isso também traz demandas para a formação profissional, pois,

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (LÜCK, 2000, p. 29).

No “Caderno para gestores”, utilizado na formação, constatamos a recorrência de palavras e expressões que também vão ser encontradas nas escritas e discursos dos coordenadores locais. Por exemplo, o termo avaliação (e variações como avaliar, avaliativo, avaliador etc.) é mencionado 216 vezes no referido material⁸. O termo ação/ações também é recorrente no “Caderno para gestores”. De modo geral, explicitam as ações que competem aos gestores dos sistemas educacionais, principalmente no que concerne à mobilização dos profissionais da educação e comunidade, à organização e suporte para a prática pedagógica e, não menos enfatizado no trabalho do coordenador local, o monitoramento das ações do PNAIC. Assim, o termo “ação/ações” foi encontrado 73 vezes. Já a palavra dificuldade (e variações como difícil, dificultar etc.) foi identificada 26 vezes e aparece muito mais na perspectiva de enfrentamento e superação, como pode ser observado no trecho a seguir, que alude à gestão democrática.

Esta é uma conquista nada fácil, uma vez que a implantação de uma gestão democrática na escola pressupõe o envolvimento de todos, o conhecimento e o envolvimento com a realidade da escola e da comunidade local, o respeito às diferenças e o compromisso com o direito de aprender de todos os estudantes, além, obviamente, do desenvolvimento das competências para o enfrentamento das dificuldades e contradições inerentes a processos como o da participação social (ALÉSSIO, 2015, p. 13-14).

Atuar (e variações como atuação, atuante e outras) foi localizado em 14 ocorrências e a importância do apoio entre os agentes envolvidos para a execução do PNAIC é enfatizada no

⁸ Para localizar as palavras no referido caderno, desconsideramos os registros em referências bibliográficas, indicações para leitura nas margens das páginas, no sumário e nas menções ao título geral do Caderno; consideraram-se, para a varredura, os subtítulos e divisões de seções e os textos constantes na obra.

Caderno. Essa palavra (incluindo apoiar, apoiado e seus plurais) também foi encontrada 14 vezes. O trecho citado a seguir ilustra essa afirmação.

Os gestores escolares e de redes de ensino estão presentes de diversas formas no PNAIC. Eles são lembrados, em várias situações, como aqueles que têm contribuído para que os professores tenham asseguradas as condições e a logística para exercerem o seu direito à formação continuada. São lembrados, ainda, como aqueles que são acionados para dar apoio material para a efetivação de diferentes atividades pedagógicas. Estão presentes, quando se fala nas condições de acesso a equipamentos, acervos literários e na estruturação de espaços educativos. A gestão é lembrada, também, quando se buscam explicações para entender os resultados em avaliações de larga escala (ROSA, 2015, p. 40).

Nesse contexto de busca de resultados (para a aprendizagem das crianças até os 08 anos de idade, de respostas à opinião pública tendo em vista os baixos resultados nas avaliações externas, dentre outros fatores e pressões), aos gestores são atribuídas funções e expectativas dentro e fora do âmbito escolar.

Sendo a escola um espaço próprio à difusão do saber, todo o esforço nela realizado deve convergir para a aprendizagem daqueles para quem foi criada – sejam crianças, desde a mais tenra idade, sejam jovens e adultos. Por óbvia que tal afirmação pareça, é necessário nela insistir. Tantos são os problemas da prática, que a gestão corre o risco de desviar-se dessa finalidade aparentemente tão simples. De perder-se no emaranhado dos fios do novelo do cotidiano. E isso, bem se sabe, não pode nem deve ocorrer. O sucesso de uma gestão escolar, em última instância, só se concretiza mediante o sucesso de todos os alunos (VIEIRA, 2007, p. 48- 49).

Já as categorias DESAFIOS e DIFICULDADES sinalizam para pontos importantes a serem corrigidos e/ou superados. Os pontos críticos explicitados dizem respeito, em sua maioria, a dificuldades financeiras das secretarias municipais para cumprir com sua parte no pacto acordado com o governo Federal; a lacunas no apoio alimentar e de deslocamento; a aspectos infraestruturais para a realização dos encontros de formação; à carga horária excessiva de trabalho acumulado; a chegada tardia do material; a pouca participação de algumas secretarias e de muitos Conselhos Municipais e Escolares. Um único caso de dificuldade com o Orientador de Estudo é relatado. Os itens apontados, no entanto, não influenciam a avaliação positiva do Programa.

Os desafios e dificuldades mencionados pelos participantes da pesquisa demonstram, também, as várias dimensões que envolvem a gestão – humana, sociopolítica, pedagógica e econômica (SANDER, 1982) – e as ações empreendidas pelos CL, e seus parceiros, no sentido superação.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi o de analisar o processo de formação de professores alfabetizadores do PNAIC-Mato Grosso, restrito aos anos de 2013 a 2015, na perspectiva dos Coordenadores Locais, evidenciando potencialidades e limites desta política pública de formação. Para tanto, lançamos mão de fontes oriundas de pesquisas *Survey*, realizadas anualmente entre 2013 e 2015, com todos os perfis, tendo como sujeitos de interesse deste trabalho os Coordenadores Locais.

Ao todo fazem parte do *corpus* 180 comentários, sendo 63 de 2013, 60 de 2014 e 57 de 2015. A pesquisa valeu-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2002) para o tratamento e sistematização dessa massa de dados, chegando a seis categorias: apoio, atuação, avaliação, mudança, desafios e dificuldades. Todas elas retratam as percepções dos respondentes, como eles vivenciaram o processo de implantação e implementação do PNAIC, suas aprendizagens e percurso formativo (individual e coletivo). Os dados demonstram, também, os desafios e dificuldades enfrentados por docentes que desempenham funções ligadas à gestão (no caso em análise, os Coordenadores Locais). Por fim, podemos dizer que o PNAIC movimentou o cenário educacional mato-grossense e brasileiro, caracterizado por necessidades e carências (GATTI, 2008), trazendo contribuições e transformações necessárias, sintetizadas neste inspirado comentário de uma Coordenadora Local:

‘Milho pipoca que não passa pelo fogo, não sofre transformação e fica para sempre um piruá, no fundo da panela’. Essa frase é, praticamente, o resumo de tudo o que aconteceu no decorrer deste ano dentro do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Todos os participantes evoluíram dentro da especialidade de cada turma, tornando-se assim mestres na construção das áreas de linguagens abordadas nessa etapa. A evolução ocorreu, principalmente ao percebermos que o estigma do recebimento das bolsas não era mais o objetivo de estarem ali. Digo isso pelo fato de que tivemos a presença de oito professoras, que não faziam parte do I Ciclo, frequentando assiduamente os encontros, com o único objetivo de aperfeiçoarem seus conhecimentos (CL24, 2014).

Quando um sujeito de uma política pública de formação assim se manifesta, abre um leque significativo de possibilidades e reflexões.

Referências

ALÉSSIO, M. L. M. A importância dos processos de gestão e mobilização no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 09-17.

BECALLI, F. Z. *O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação, Vitória-ES, 2007, 251 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo I, 2001,

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil em Síntese*. Educação. 2017. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>. Acesso em 04/04/2018.

BRASIL. *Ministério da Educação*. <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>. Acesso em 04/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento. Programa de formação continuada de professores das séries/anos fundamentais*. Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento. Programa de formação continuada de professores das séries/anos fundamentais. *Guia Geral*, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – O Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. 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: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília: INEP, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em 04/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. 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: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

LÚCIO, E. O. *Tecendo os fios da rede: o programa Pró-Letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica*. Rio de Janeiro, 2010, 299 p. Dissertação (Mestrado em Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2010.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

PERRENOUD. P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

ROSA, E. C. de S. O PNAIC nos municípios: o que muda na gestão municipal e escolar?
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 29-41.

SANDER, B. *Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estudos Avançados* 21, n. 60, 2007, p. 45- 60.

* Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGedu/ICHS/CUR da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. E-mail: kjc@terra.com.br

**Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGedu/ICHS/CUR da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. E mail: silviapilegi@gmail.com.

***Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Ambiental – PPGGA/CUR da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. E mail: andre.cardoso@ufmt.br

Recebido em 10/04/2018

Aprovado em 10/05/2018