


**Processos formativos de ações e reflexões na formação continuada do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em um município da região Nordeste do Rio Grande do Sul**


**Formative processes of actions and reflections in the continuing education of the National Pact for Literacy at the Right Age Program in a municipality in the Northeastern region of Rio Grande do Sul**

**Procesos formativos de acciones y reflexiones en la formación continuada del Programa Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta en un municipio de la región Noreste de Rio Grande do Sul**


Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha \*

 <https://orcid.org/0000-0001-5474-5188>

Helenise Sangoi Antunes \*\*

 <https://orcid.org/0000-0001-6503-658X>

Ana Luiza Ruschel Nunes \*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0001-7338-1615>

**Resumo:** Este artigo objetiva compreender as ações e os impactos do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em um município da região nordeste do Rio Grande do Sul e suas alternativas para alcançar metas do Plano Nacional de Educação, concomitantemente aos avanços econômicos e sociais. Ao longo do Programa, foi possível uma práxis com experiências metodológicas que aprofundaram a formação continuada de professores para o ensinar em uma perspectiva crítica de Educação. No contexto da pesquisa, encontrou-se uma gestão participativa, que interliga programas de governo com propostas

---

\* Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul. Bolsista modalidade Mestrado (dedicação exclusiva), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de junho de 2015 a julho de 2016. Bolsista modalidade Doutorado (dedicação exclusiva), financiada pela CAPES no período de setembro de 2017 a abril de 2020. E-mail: <elizandraang@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação, da UFSM, Rio Grande do Sul. E-mail: <professora@helenise.com.br>.

\*\*\* Doutora em Educação. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná. E-mail: <analuizaruschel@gmail.com>.

críticas de formação de professores da Rede Municipal, em uma ação permanente e contínua que parte do pressuposto da teoria crítica dialética que abrange a sua construção na própria práxis da ação profissional, apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre a sua própria ação docente de trabalho na escola e em permanente formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Políticas públicas.

**Abstract:** This article aims to understand the actions and impacts of the National Pact for Literacy in the Right Age Program in a municipality in the Northeastern region of Rio Grande do Sul, Brazil, and its alternatives to achieve goals of the National Education Plan, concomitantly to economic and social advances. Throughout the Program, it was possible to put into practice methodological experiences that strengthened the continuing education for teachers capable of teaching from a critical perspective of Education. In the context of the research, a participative management was found, which interconnects government programs with critical proposals for the training of teachers in the Municipal Network, in a permanent and continuous action that starts from the assumption of the dialectic critical theory that encompasses its construction in the very praxis of professional action, appropriated from the reflection of teachers on their own teaching work performance at school and in permanent continuous training.

**Keywords:** Continuing teacher Education. National Pact for Literacy in the Right Age. Public policies.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo comprender las acciones y los impactos del Programa Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta, en un municipio de la región noreste de Rio Grande do Sul, y sus alternativas para alcanzar metas del Plan Nacional de Educación, concomitantemente, avances económicos y sociales. A lo largo del Programa, fue posible una práctica con experiencias metodológicas que profundizaron la formación continuada a docentes capaces de enseñar en una perspectiva crítica de Educación. En el contexto de la investigación, se encontró una gestión participativa, que vincula programas de gobierno con propuestas críticas de formación docente de la Red Municipal, en una acción permanente y constante que parte de la suposición de la teoría crítica dialéctica que abraza su construcción en la propia práctica de acción profesional, apropiadas a partir de la reflexión de los docentes sobre la propia acción docente de trabajo en la escuela y en permanente formación continuada.

**Palabras claves:** Formación Continua de Docentes. Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta. Políticas Públicas.

## Introdução

As discussões presentes neste texto são resultados da experiência das autoras com o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Apresentamos um recorte de ação do Pnaic na formação continuada de professores com o objetivo de entendermos as ações e os impactos do Pnaic em um município da região nordeste do Rio Grande do Sul e as alternativas para alcançar metas do Plano Nacional de Educação (PNE), concomitantemente aos avanços econômicos e sociais, nesse contexto de formação. As ações de formação continuada propostas pelo Ministério da Educação (MEC) nos documentos orientadores do Pnaic foram garantidas no PNE, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu artigo 2º, que dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação no Brasil e a alfabetização de todas as crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014), mediante práticas pedagógicas que garantam a melhoria na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

A metodologia do estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa, delineada pela pesquisa teórico-bibliográfica e documental, além dos pressupostos teóricos e metodológicos do método estudo de caso. A coleta de materiais e a busca das fontes de pesquisa foram feitas a partir de estudos da legislação atual oficial e por meio da aplicação de questionários com perguntas abertas e entrevistas semiestruturadas às Coordenadoras Locais (CLs) de um município da região nordeste do Rio Grande do Sul, perfis responsáveis por toda a logística da formação na Secretaria Municipal de Educação (Smed), pelo cumprimento da carga horária entre os Orientadores de

Estudo (OEs) e Professores Alfabetizadores (PAs), pela interlocução entre o município e a Instituição de Ensino Superior (IES) formadora e pela articulação e pelo aperfeiçoamento das ações pedagógicas no município, entre outras funções.

O município onde foi realizada a pesquisa tinha o maior número de Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores vinculados à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) nas edições do Pnaic<sup>1</sup>: 2012/2013 (Alfabetização e Linguagem), 2014 (Alfabetização Matemática) e 2015 (Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização). Nas edições de 2016/abril 2017 (continuidade ao trabalho Interdisciplinar no Ciclo de Alfabetização) e 2017/2018 (Pnaic/Educação em Tempo Integral/Programa Novo Mais Educação), foi realizada nova redistribuição das IES participantes, e o município vinculou-se à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). De acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério de Educação (SIMEC), o município possuía 17 OEs cadastrados e 323 PAs, vinculados diretamente ao Pnaic.

Ao acompanharmos as formações do Pnaic em um dos polos gestados pela UFSM, observamos que os CLs estavam sempre presentes nas formações, mesmo estas não sendo obrigatórias a seus perfis. No município onde foi realizada a pesquisa, os CLs faziam parte de uma equipe de assessoria da Smed e eram responsáveis por articular e aperfeiçoar as ações de formação continuada, auxiliando os professores no processo de reflexão de suas práticas cotidianas. As ações de formação continuada estavam integradas e apoiadas em uma gestão participativa, e os direitos à formação continuada estavam garantidos no Plano Municipal, destacado como condição essencial para a aprendizagem permanente, espaço de formação docente importante para [re]significarem práticas educativas. Na Smed do município em questão, as políticas educativas introduzem estratégias de acompanhamento à formação no cotidiano da sala de aula, no sentido de potencializar a reflexão do professor sobre seu trabalho.

Deparamo-nos com impactos positivos de valorização do professor por meio dos quais a formação continuada se relacionava a um conjunto de características que, segundo Imbernón (2010), devem ser consideradas quando se visa contribuir para a atualização e o aprofundamento de conhecimentos necessários às práticas profissionais, em decorrência dos rápidos e intensos avanços científicos, bem como das novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e abordar aspectos fundamentais à educação escolar.

No âmbito da formação de professores, a formação continuada é condição necessária não só pelas mudanças na área das tecnologias educacionais, mas também porque os processos socioculturais produzidos na atualidade geram novas linguagens, formas de ver o mundo, comportamentos e hábitos que precisam ser compreendidos pelos professores continuamente. Converte com essa situação a importância de refletirmos sobre os aspectos já alertados pelas evidências da teoria e da prática formadora: “[...] um clima de colaboração entre os professores, [...] uma organização minimamente estável nos cursos [...] a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam em maneiras de pensar e agir diferentes” (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Para que tais aspectos fossem contemplados, foi preciso que os professores participassem tanto do planejamento da formação quanto de sua execução e do processo de avaliação dos seus resultados – e que suas vozes fossem respeitadas. Conhecer essas e outras evidências acumuladas

---

<sup>1</sup> Projeto de Extensão da UFSM: *UFSM e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: área de Educação Matemática*, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação sob nº 035878, data inicial 31 de outubro de 2013, data final 14 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=43810>. Acesso em: 10 set. 2020.

sobre a formação continuada de professores é importante para analisarmos os erros e os acertos e reconhecermos o que nos resta conhecer e avançar. Evidenciamos que a formação continuada é um dos pré-requisitos básicos para a intervenção e a transformação da prática pedagógica do professor, pois é por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato compartilhado com as novas concepções e proporcionados por programas de formação continuada que podemos, de forma colaborativa, construir possibilidades não para a reprodução, mas para a transformação de novos processos de criação para a formação e a qualificação profissional de professores.

### **Política Educacional do Programa Pnaic/UFSM**

Como plano estratégico para melhorar os baixos índices de analfabetismo no Brasil, o Pnaic foi desenvolvido no âmbito nacional. Sua metodologia propôs estudos e atividades práticas para PAs que compunham o Ciclo de Alfabetização – aqueles que lecionavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano, 3º ano e classes multisseriadas ou multietapas)<sup>2</sup>.

O Programa foi desenvolvido em todos os estados brasileiros, estava sob responsabilidade das universidades públicas cadastradas na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e abrangeu o sistema de ensino estadual e municipal. Na metade norte do estado do Rio Grande do Sul, a UFSM assumiu a responsabilidade de contribuir para a formação continuada de professores, via Pnaic. Na metade sul do Estado, a UFPel foi designada como a responsável pelo programa.

Na primeira formação do Pnaic/UFSM (2012/2013), os encontros presenciais de formação dos OEs foram realizados na sede da cidade de Santa Maria. A Coordenação do programa contou com a parceria de escolas estaduais e da própria UFSM, que cederam as suas estruturas físicas para desenvolvermos as formações. Para a segunda (2014/2015) e terceira etapas (2015), as formações foram realizadas em três municípios-polos do Rio Grande do Sul: Santa Maria (sede), Santa Rosa e Caxias do Sul.

O atendimento em polos de formação justificou-se pela falta de espaço físico no município-sede e pelo estreitamento da distância física entre os envolvidos, principalmente os OEs de municípios próximos aos polos. Durante as formações do Pnaic, no polo da região nordeste do Rio Grande do Sul, a Coordenação do Pnaic/UFSM contava diariamente com o apoio da CL do município, que convidou a equipe de Coordenação da UFSM para fazer uma visita à Smed. Nessa ocasião, apresentou as propostas de formação continuada do município e os materiais que vinham sendo desenvolvidos com os PAs pertencentes ao Ciclo de Alfabetização, como material de apoio e avaliações diagnósticas, integradas ao Pnaic.

Essa visita à Smed possibilitou compreender o trabalho que o município desenvolvia, o qual se destacava pela organização e pelo desenvolvimento da formação continuada oferecida a seus professores. Os sujeitos deste estudo foram duas CLs que atuaram nas edições do Pnaic 2012/2013 (Alfabetização e Linguagem), 2014 (Alfabetização Matemática) e 2015 (Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização), do referido município. Ressaltamos que, nesse intervalo de tempo, ocorreu a troca de três CLs, das quais uma, que participou por um curto período do programa, não respondeu ao aceite da pesquisa. Os dados coletados para análise e

---

<sup>2</sup> Há um conjunto significativo de pesquisas sobre o Pnaic. Ver, por exemplo, Alferes e Mainades (2018, 2019), Aranda, Viêdes e Lins (2018), Cruz e Martiniak (2015), Gelocha e Dalla Corte (2016), Guse e Ventura (2020), Moreira e Silva (2016).

interpretação foram levantados considerando que o CL ocupou um lugar de fundamental importância no processo de desenvolvimento das ações propostas pelo Pnaic.

Conhecer o trabalho que vinha sendo realizado foi fundamental para a construção do olhar teórico, pois oportunizou entender, identificar, descrever e analisar as políticas educacionais voltadas para a formação contínua, suas relações e implicações para o fortalecimento da qualidade educacional que tanto se almeja.

### **Fortalecendo laços de pertencimento e avanços na qualificação profissional: ações constituídas na formação de professores**

A política de formação continuada Pnaic traçou a organização e as ações de aprendizagem em espaços de reflexão compartilhada, alicerçados sobre os saberes e os fazeres dos docentes em seu cotidiano escolar. Esse protagonismo pedagógico proposto pelo programa propiciou aos professores espaços de reflexão sobre o processo de alfabetização, uma vez que, como mediadores da ação pedagógica, devem refletir sobre suas práticas alfabetizadoras. O programa possibilitou um aprofundamento teórico e reflexivo que contemplou a formação continuada de professores nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Além de um material didático com contribuições teóricas sobre a apropriação do sistema alfabético por parte da criança, o Pnaic sugeriu construções coletivas com princípios partilhados, contextualizados e fundamentados no contexto escolar. Para que isso acontecesse, foi necessário focar em ações permanentes e não em projetos isolados. Assim, a proposta de formação continuada pesquisada no contexto de um município da região nordeste do Rio Grande do Sul vem ao encontro dessa afirmativa, pois ficou evidente, na fala das CLs A e B, que: “*No momento que o município adere ao Programa, ele elege o Pnaic como formação oficial dos anos iniciais*”. Ambas destacam, ainda, que já vinham desenvolvendo projetos de alfabetização no município e que, em vez de fragmentá-los, agregaram-nos às propostas de formação continuada para todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) da rede. Elas enfatizam que todos os professores compartilham metas, uma vez que, para obter-se uma educação de qualidade, todos devem participar e responsabilizar-se conjuntamente.

A fala das coordenadoras lembra-nos a de Imbernón (2010), segundo o qual, a partir de tarefas realizadas, de experiências e interações vividas, produzimos concepções e criamos práticas de ensino e de aprendizagem. O contexto desta pesquisa e o fato de estar aliada à natureza extensionista confirmam que ocorreram mudanças de desempenho no percurso da implementação do Pnaic, pois este afetou os resultados dos processos educacionais. Nesse sentido, os saberes e os fazeres incidiram na organização do trabalho pedagógico, tornando-se uma alternativa favorável à promoção da aprendizagem.

De acordo com a CL A, os direitos de aprendizagem apresentados pelo Programa Pnaic (BRASIL, 2012)<sup>3</sup>, que apresenta uma proposta de currículo para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, aproximavam-se dos estabelecidos nos Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino do Município – em Planos de Estudos. Foram verificadas muitas aproximações entre os documentos, das quais destacamos o foco na alfabetização pela perspectiva do letramento e a formação de conceitos a partir de informações (conteúdos). No município, o Pnaic não foi um programa isolado, pois ele foi incorporado junto aos programas que vinham sendo desenvolvidos,

---

<sup>3</sup> Na verdade, o documento citado foi produzido pelo MEC e não especificamente para o Pnaic.

assim fortalecendo o sistema educacional. Alferes e Mainardes (2014) destacam que um currículo comum são estratégias que podem contribuir para uma melhoria efetiva da qualidade de ensino.

Foi possível observar que a formação continuada proposta pelo programa Pnaic possibilitou dialogar de maneira estreita com a proposta que a Smed vinha desenvolvendo, a qual se baseava nas necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da população, tendo em vista a realidade escolar, mediante a análise do contexto escolar em suas múltiplas determinações. Nesse aspecto, a CL B relata que, no município, há uma movimentação populacional muito grande, pois este recebe muitos afrodescendentes, indígenas, haitianos, senegaleses e ganeses, e que essa diversidade é contemplada por uma educação integral e inclusiva.

Para atender às demandas escolares, o município conta com a assessoria de 68 pessoas responsáveis pela formação continuada, trabalhando na Secretaria de Educação. Relata a coordenadora que ainda esse grupo é multiprofissional porque, quando atende à escola em um todo, contempla todas as suas áreas, uma vez que conta com assessor da Educação Infantil, assessor dos anos iniciais e assessor de anos finais do Ensino Fundamental, assessor de gestão, técnico de assistência social, técnico de psicologia e assessor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para qualificar as questões relativas à aprendizagem, além da equipe multiprofissional, todas as escolas municipais têm o apoio de um coordenador pedagógico, responsável por oferecer o suporte didático e técnico aos professores. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 32) afirma ser “[...] fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo”. Nessa direção, também estão os relatos dessa coordenadora, cujas demandas que surgem nas escolas são discutidas na Secretaria de Educação, uma vez por semana, em uma reunião com toda a equipe responsável pela formação continuada dos professores. Após essa reunião, separam-se as demandas por núcleo e, depois, por áreas afins, o que dá visibilidade à organização de gestão do e no município envolvido.

Foi possível observarmos que o município pesquisado busca alternativas que deem condições a seus professores para pensarem a educação pública vinculada à realidade das escolas. Nesse contexto, cabem as palavras de Gatti (2013, p. 157), a qual destaca que “[...] impulsionar condições aos docentes depende de políticas educacionais mais estruturantes e interdependentes, mas depende também de movimentos inter-redes escolares e (intra)escolas”. Nessa perspectiva, a CL B afirma que o Pnaic possibilitou discutir entre os pares conceitos que perpassam não só a alfabetização, mas que “[...] *transversalizam a Educação Básica, a partir de materiais simples, e poder enxergar que conceitos, que habilidades estão por trás, e desenvolver com meus alunos, desenvolver na questão da globalidade, na questão de realmente ter uma educação inclusiva*”. Essa narrativa relatada com uma nova perspectiva de formação “[...] depende, em grande parte, de uma nova mentalidade dos gestores educacionais, um novo tipo de formação inicial e continuada para a docência na educação básica, de um movimento de ressignificação do trabalho docente” (GATTI, 2013, p. 156).

A CL A ressalta que, para melhor atender aos professores na formação continuada, a Smed do município envolvido e a Coordenação Local do Pnaic destacaram como prioritárias e indispensáveis as seguintes ações e estratégias: oferta de encontros em diferentes dias da semana para facilitar a participação das alfabetizadoras; criação do núcleo do Pnaic na Secretaria, com assessoras para atender às demandas do programa; reunião mensal com OEs para planejamentos e orientações; acompanhamento das formações pela Coordenação Local, constante comunicação com as OEs; planejamento coletivo das OEs (planejamento que contemplou dinâmicas, leituras de leitura, atividades possíveis de serem realizadas com alunos do Ciclo de Alfabetização; confecção de jogos didáticos; trabalho com gêneros textuais); aplicação de testes e monitoramento das aprendizagens; e valorização dos professores (Smed).

A CL A acrescenta que essas ações da Smed, integradas às ações do Pnaic, contribuem para a melhoria do processo educacional no município, uma vez que “[...] *professores que há muito tempo não participavam de formações continuadas se integraram ao grupo de cursistas*”. Ela destaca, ainda, que os encontros de formação propostos pelos OEs do Pnaic permitiram refletir sobre a prática pedagógica, rever conceitos, estabelecer novas relações e ressignificar o fazer pedagógico. A Coordenadora complementa dizendo que as alfabetizadoras perceberam a importância do planejamento com “[...] *intencionalidade e com reflexão sobre as hipóteses dos alunos*”. A organização do trabalho docente exige sistematização, intencionalidade, observação e reflexão-crítica. Gatti (2013) pontua que ações conscientes impulsionam ações inovadoras, que se traduzem em práticas efetivas de mudança. Na rede municipal do município pesquisado, os programas, os projetos e as formações estão articulados, possibilitando o fortalecimento da gestão e a troca entre pares. Nessa perspectiva, “[...] a construção compartilhada de conhecimentos favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente” (BOLZAN, 2002, p. 63).

A CL A relata que essas ações compartilhadas e colaborativas contribuíram e contribuem para a qualidade da educação, pois a formação no município está centrada nas necessidades definidas pelas escolas. Mais uma vez, trazemos Imbernón (2010), que diz que a escola é foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Para o desenvolvimento das ações propostas, a Smed conta também com o apoio dos professores do núcleo (os assessores/equipe da secretaria), que dão suporte às escolas. A CL B diz que no município tem 3.200 professores da Educação Básica, dos quais 323 são PAs vinculados diretamente ao Pnaic, o que revela, na pesquisa, uma estrutura do Pnaic na realidade desse município da região nordeste do Rio Grande do Sul.

Detectamos que, nesse contexto, existe um efetivo trabalho de formação continuada em serviço, pois o município acredita que uma gestão participativa fortalece o corpo docente e possibilita que a formação de seus professores seja coerente com a realidade. Destaca a CL A que, em decorrência da discussão sobre o currículo, em 2011, a Smed lançou o Projeto Mais Alfabetização, contando com um professor alfabetizador em cada escola para atendimento específico aos alunos com defasagens na alfabetização. Esses professores são chamados pela rede de “professores multiplicadores”. Como vimos, essa proposta da Smed foi implementada no município pesquisado um ano antes do programa Pnaic.

O professor multiplicador é uma fonte agregadora junto ao coordenador para fortalecer o pedagógico. A CL A disse que esse professor “[...] *trabalha 50% com o aluno e 50% com a docência compartilhada*”. Em um turno, durante a semana, o aluno com defasagem de aprendizagem tem aula com o professor do Mais Alfabetização – com o professor multiplicador –, que desenvolve o plano de trabalho compartilhado com o professor regente da turma para atender às necessidades desses alunos. A Smed do município parte do princípio de que é de sua competência “[...] organizar, manter e desenvolver as políticas educacionais do município, integrando-se às políticas e planos educacionais da União e do Estado”.

Foi destacado, ainda, que as ações desenvolvidas no município objetivam discutir/socializar construções teórico-metodológicas em cada área do conhecimento, possibilitando a participação e o envolvimento de todos os professores da Rede de Ensino. A CL A acrescenta que os professores se reuniram em grupos, de acordo com a área de formação, para discutir as habilidades e as competências necessárias aos processos de aprendizagem: a formação de conceitos, a adoção de atitudes e a constituição de valores, além de discutirem as aprendizagens previstas para cada ano/componente curricular e os critérios de avaliação, bem como o papel dos conteúdos nesse contexto.

Com relação às ações de formação continuada, a Smed do município pesquisado objetiva fortalecer laços de pertencimento e avançar na qualificação profissional do professor, discutir abordagens epistemológicas e pedagógicas acerca da construção do conhecimento de cada componente curricular e apresentar uma alternativa para o registro simplificado do plano de sala de aula que contemple princípios discutidos anteriormente, a fim de auxiliar o professor em seu planejamento. Observamos, portanto, a existência de uma dinâmica cultural voltada à reflexão por parte do professor. Estudos realizados por Leão (2009, p. 70) afirmam que a finalidade da formação de professores é “[...] contribuir para que a carreira docente permaneça em constante movimento de ação e reflexão, incorporando uma visão mais abrangente da cultura, da informação e do conhecimento produzido no contexto da educação”.

Esse histórico demonstra a preocupação e os investimentos da Smed em relação à alfabetização e à elaboração de estratégias de Formação Continuada. Leão (2009) destaca que, para implementar políticas de formação, são necessários espaços de diálogo entre os professores e análise rigorosa das práticas, favorecendo, assim, a formação baseada na partilha e na reflexão. Ao valorizar as experiências e o contexto, os professores constroem saberes e dão sentido à própria formação. Silva (2014) menciona que:

O permanente desafio dos gestores municipais, neste contexto, é garantir que os programas de Formação Continuada dos professores alfabetizadores estejam alicerçados na compreensão de que cada criança tem um tempo e um modo de aprender. Logo, o processo de ensino até pode ser padronizado, mas o de aprendizagem é impossível. [...]. Além disso, a base para esta formação deve dialogar de maneira estreita com a avaliação diagnóstica produzida no interior de cada sala de aula e com os dados de avaliações externas. (SILVA, 2014, p. 3).

Na rede municipal pesquisada, para avaliar o trabalho que vinha sendo desenvolvido, além do monitoramento em larga escala, foram elaborados, segundo a CL A: “[...] os instrumentos de avaliação (testes de leitura e escrita) que foram aplicados a todos os alunos do Ciclo de Alfabetização das escolas da Rede Municipal, no início e no fim do ano”. Na alfabetização, além de programa Mais Alfa, o município tem um monitoramento próprio, para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Também a CL B diz que: “Para os alunos do 1º ao 3º ano, fizemos o monitoramento para todos os alunos, e do 4º ao 5º ano, para aqueles alunos que não estão com a alfabetização consolidada, fizemos por meio de uma avaliação que nós produzimos”.

Foi relatado pela CL B que as avaliações são corrigidas, tabuladas e devolvidas para a escola com um roteiro de investigação, justificando os resultados. Depois disso, são eleitas as turmas prioritárias – aquelas que estão com os indicadores de alfabetização mais preocupantes. Diz a CL B:

Então é mandado um trabalho para a escola. A escola contextualiza toda esta turma, por que será que esses resultados estão desta maneira? Esses professores vêm aqui junto ao nosso grupo PAI, que é o Programa Alfabetizado por Inteiro. Eles vêm discutir com os nossos assessores estes indicadores e quais outras alternativas nós teríamos juntado com o Mais Alfa e junto ao professor de apoio, para tentar alavancar os resultados, não é só alavancar os resultados, é para que os alunos aprendam mais e com mais qualidade. (CL B).

Segundo essa mesma coordenadora, os projetos inserem-se na proposta pedagógica, respeitando a autonomia da escola. A rede de ensino fornece recursos e instrumentos teóricos/práticos. A especificidade do contexto pesquisado demonstra que a gestão tem um entendimento de que os indicadores avaliativos devem considerar todos na sua diversidade e singularidade para atingir um processo formativo, dialógico, de acordo com o contexto, com ações e foco na aprendizagem de todos os sujeitos. De acordo com a CL B, os indicadores de avaliações



próprios da rede municipal foram construídos em conjunto aos professores e são aplicados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no início, no meio e no fim do ano letivo.

*A secretária, desde 2010, quando ela começou a trabalhar com o Mais Alfa, tinha consultoria do Ceale [Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita], da universidade. E isso foi se constituindo os indicadores para se fazer a avaliação, foi se constituindo, o Pnaic veio e ajudou, contribuiu. Então, hoje, tu tens uma escala que a gente usa, que é feita a partir desta conversa, então a gente tem os seis níveis de alfabetização porque a gente faz de leitura e de escrita. A gente faz essas duas, a matemática ainda não conseguimos fazer. (CL B).*

A proposta da Smed de desenvolver indicadores próprios para aferir os resultados de desempenho dos alunos, avaliar como o aluno chega à sala de aula e o que o professor pode fazer para o aluno avançar é uma experiência positiva e inovadora, que permite aos educadores se envolverem no processo de acompanhamento e de avaliação desses indicadores, ampliando seu papel na formação. Consideramos fundamental a existência da avaliação e do acompanhamento do trabalho, em conformidade à realidade local, o que é um dos pontos positivos do Pnaic.

É evidente que as CLs pesquisadas estabeleceram o compromisso de organizar e de desenvolver a formação continuada do Pnaic a partir do princípio de multiplicar as aprendizagens realizadas, difundindo-as entre os professores alfabetizadores do município. Imbernón (2010) ressalta que os profissionais responsáveis pela formação continuada devem desenvolvê-la por meio de ações que estimulem a ação reflexiva do professor sobre o tempo e os espaços escolares. A Smed pesquisada tem tradição em formação continuada. A CL B diz que “[...] a Secretária de Educação sempre acreditou que a formação continuada contribui para criação de identidade de rede, identidade enquanto servidor”. É natural que o contexto incorpore a luta dos professores e as suas esperanças. Para Linhares (2004):

*As questões que estão implícitas na formação de professores requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético com uma postura audaz de construção de sujeitos coletivos e pessoais que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência. (LINHARES, 2004, p. 13).*

Com base no exposto, defendemos a elaboração e a discussão de políticas públicas voltadas ao professor no seu contexto, podendo reconhecer-se na realidade em que trabalha. Nesse sentido, ressaltamos a fala da CL B, a qual diz que o professor deve ser protagonista da mudança: “*Seja a mudança que você quer ser*”. Ela também pontua que o programa Pnaic é uma grande inovação, um programa que não parou no tempo, mas que foi crescendo a partir dos *feedbacks* e dos diferentes agentes nele inseridos.

O desafio que enfrentamos atualmente é a não continuidade do Programa Pnaic. A formação continuada em serviço pode servir como protótipo para que os municípios criem ações específicas para dar prosseguimento à cultura de formação. Existem exemplos positivos, como a do contexto pesquisado, que também promove ações educacionais específicas e integradas às políticas macro, a partir de um processo interdisciplinar. O município pesquisado vem apresentando resultados qualitativos na melhoria educacional. Acreditamos ser natural que se instaure, nos gestores e nas escolas, a ideia de formação como um direito do professor e que isso seja inserido na sua carga horária.

## **Demandas e impactos enfrentados no processo de formação continuada da Smed**

Quando se trabalha com formação continuada de professores, é possível identificar vários impactos e demandas, pois os municípios continuam, depois dos cursos, desejando dar

continuidade às formações. As universidades, como mediadoras e articuladoras de programas, movimentam-se para ampliar, aprofundar e garantir o que foi pensado inicialmente na proposta de formação continuada do Pnaic. Assim, a cada ano de formação, busca-se aprimorar o que foi pouco explorado no percurso do programa. No decorrer das formações do Pnaic, como Equipe Coordenadora, enfrentamos vários impactos e desafios, como atrasos por parte do MEC na distribuição do material aos professores alfabetizadores; sobrecarga de alguns professores, pois, além de suas turmas e seus horários de trabalho, ainda tinham de dar conta da formação, geralmente à noite ou aos finais de semana; inflexibilidade nos cadastros dos integrantes do programa, pois o sistema se baseia no Censo Escolar do ano anterior e não reflete o verdadeiro número de professores que podem ter sido efetivados na rede; falta de diálogo entre os CLs e a rede de ensino; não cumprimento de alguns municípios no pagamento de diárias e passagens aos professores Orientadores de Estudo; falta de Professores Formadores que atendam aos critérios propostos pelo Pnaic.

Apresentamos esses dados com base no que presenciamos nos anos de formação, pois trabalhamos na coordenação do programa, e isso nos possibilitou estar em contato com os integrantes da formação por meio de descrição das ações e da participação nos encontros presenciais. No contexto desses processos formativos e suas ações, deparamo-nos com impactos diferentes dos destacados anteriormente, encontramos uma realidade que valoriza os profissionais da educação que atuam nas escolas da rede municipal (o seu professorado). Em relação aos demais municípios do Rio Grande do Sul, a rede municipal pesquisada é uma das com os melhores salários, e a CL B, em seu relato, expressa que os professores do município recebem quase o dobro do piso salarial, para 20 horas de trabalho, sendo um terço dessa carga horária destinada a planejamentos e formações.

A CL B afirmou ainda que os professores da rede são bastante exigentes e trabalham com a realidade da escola, com as demandas que surgem, e que a equipe de apoio precisa ficar alimentando esse processo devido à conscientização docente. Segundo ela, um bom número de professores possui formação na Pós-Graduação, em nível de Mestrado ou Doutorado, e acabam se afastando do cotidiano da escola quando estão desenvolvendo suas pesquisas. Também afirma que a gestão tenta adicionar o que esses professores desenvolveram para contribuir para a educação do município, agregando valor à formação continuada e à qualificação para a melhoria da qualidade do ensino público municipal.

Os processos formativos e as ações desenvolvidas do Pnaic denunciam e anunciam acontecimentos que sinalizam novas metas de ação para discutir e verificar as necessidades de cada região. A CL B pontua que as OEs destacam suas necessidades e, colaborativamente, encontram soluções. Ressalta, ainda, que, no município, há líderes profissionais com personalidade e atitude criativa e que estas têm de ser consideradas, pelas suas capacidades para lidar com novas demandas a partir das ações e das formações desenvolvidas com os profissionais da educação.

Nóvoa (2009) afirma que a reflexão e a avaliação do trabalho docente são elementos centrais para o aperfeiçoamento e para a inovação, rotinas que fazem avançar a profissão. O relato da CL B mostra que, no município, efetiva-se o trabalho do CL e aponta que é fundamental envolver toda a sociedade na busca pela alfabetização, para transformá-la em uma prática permanente. Consideramos que o ensino e a aprendizagem compartilhados favorecem o processo de construção e de transformação e, nesse sentido, a CL B afirma que é necessário ter um olhar cuidadoso para a formação inicial, pois a formação continuada não preenche todas as lacunas.

Ainda segundo ela, é necessário, nas formações continuadas, aprofundar certas questões, tais como a aprendizagem e como ela se dá. Um exemplo, em suas palavras: “[...] nós estamos discutindo território, 90% dos nossos professores nunca discutiram sobre território e discutem educação inclusiva achando que é

*com aluno com deficiência, discutem a educação integral achando que é tempo integral” (CL B). Para a Coordenadora, esse “[...] é um erro conceitual inicial, e se esses conceitos, que são conceitos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais, não foram bem trabalhados nos cursos de licenciaturas nós estamos matando a formação inicial”. Morés (2013, p. 73) defende que: “A educação exige uma mudança significativa no modo de se pensar a organização do ensino e da aprendizagem na educação superior, pois ela deixa de ser o ápice do percurso de aprendizado ao longo da vida para se tornar uma etapa no processo de educação permanente”.*

A autora enfatiza que a universidade deve estimular o conhecimento científico e a pesquisa entre todos os segmentos da sociedade, com proposições que atendam às necessidades dos novos tempos e dos novos cenários de realidades. A fala da CL B vem ao encontro desse propósito, pois defende que a formação inicial é ainda muito acadêmica e que é necessário que se entrelace também com a realidade – inclusive o MEC tem criado vários programas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que possibilitam aliar escola e universidade em uma inter-relação colaborativa.

Além dessa demanda, a CL B diz que, ao analisar a formação do Pnaic, percebe o impacto de que ela foi muito mais pragmática no início e, na sua processualidade, está se voltando por necessidade para a questão conceitual: “[...] foi uma avaliação que o próprio PACTO fez, quer dizer, eu não posso ir para o pragmatismo se eu não der o conceitual, ali estava ocorrendo um erro de distanciamento que é o que a gente diz: o conceito e a prática têm que andar em conjunto”. Como educadoras, sabemos que o conhecimento é uma busca permanente e jamais é dado ou está acabado, está, na verdade, em constante construção. Ler o real, a prática social, e construir sobre ele constituem-se como possibilidades de criação de outras formas de conhecimento. O desafio que se coloca é articular o que é proposto no Pnaic com o movimento coletivo dos educadores.

Outro impacto que foi destacado pela CL B é em relação ao conhecimento conceitual. Ela pontua que é necessário ser feita uma relação entre o que se trabalha nos cursos de formação e a prática, o que impactou a práxis e a reflexão. Para ela, aquele que se habilita a ser um Professor Formador de OEs precisa ter um peso conceitual muito grande, porque, do contrário, o orientador sai de lá desmotivado, pois não aprofunda os conceitos necessários. A CL B afirma que temos de parar “[...] de achar que professor é coitadinho, não é! O professor tem que estudar, ele tem que ter um olhar atento e sensível, imprescindível para perceber as demandas do grupo”.

A mesma coordenadora diz que, nas formações continuadas, é importante discutir e ser protagonista de mudanças para a transformação, é preciso trabalhar os conceitos e entrelaçá-los com os problemas que possuímos nas escolas, voltar-se a práxis.

*Se eu não for dinâmico com o orientador, ele volta para sua turma e vai repetir, a gente sabe que existem pessoas com essa questão da repetição e isso me preocupa nos formadores do Pnaic, em alguns, certo! Que traz aquela mesma coisa de sala de aula, eu não posso trazer aquela mesma coisa, eu tenho que trazer o conceito, tenho que perguntar o que tu pensa? Muito bem! E se lá na escola você tivesse esse problema, como tu resolveria? Se daquilo que a gente estudou, o que pode estar trazendo para resolver? Ai tu cria autonomia, porque se você for um mero repassador de conteúdos, que às vezes a gente é, a autonomia tu não desenvolves. O momento de formação para mim, dos orientadores e coordenadores é para tu garantir que eles serão autônomos e serão protagonistas de uma mudança que tem que acontecer na alfabetização. (CL B).*

Nesse sentido, García (1995) defende que a formação de professores deve considerar a relação entre teoria e prática, de modo que permita explorar os conhecimentos pedagógicos juntamente aos conhecimentos didáticos. A docência deve estar articulada à pesquisa e à extensão como pilares da identidade do professor.

A CL B acrescenta que os conceitos trabalhados pela IES e pela Smed têm de estar entrelaçados aos conceitos do Pnaic. Ressalta que: “*O município que adota o PACTO ou qualquer outra formação como a sua formação, tem que estar entrelaçado na grande filosofia da Instituição*” (CL B). Nóvoa (2009) coloca que as propostas teóricas só têm sentido se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Gatti e Barreto (2009) apontam que a reflexão sobre a prática é uma estratégia de alto valor formativo que tem produzido efeitos interessantes. Para tanto, é preciso diálogo com seus pares e a reflexão, fatores que fortalecem as instituições educacionais.

É destacado pela CL B que a alfabetização, no âmbito geral, ainda é um desafio. Por meio do monitoramento da rede, é possível qualificar esse processo, pois, além da formação continuada, as escolas contam com o apoio dos professores do núcleo, que dão suporte aos professores e participam das discussões referentes aos anos iniciais. Conforme a coordenadora, quando a equipe vai para a escola, em uma turma com dificuldades de aprendizagem, ela dialoga com o grupo de professores para descobrir o motivo dessas dificuldades, o que pode ser feito, quais investimentos já foram feitos, quais estratégias já foram usadas e o que ainda se pode fazer. Em um outro relato da CL B, ela diz que o Pnaic trouxe indicadores de aprendizagem que melhoraram e impactaram os índices de alfabetização das turmas, mas que isso ainda é um trabalho de formiga.

Uma das preocupações da coordenadora foi em relação à continuidade do programa no âmbito do Governo Federal, pois nenhum programa tem sido prioridade. Ela destacou que, no município, havia alguns professores que não queriam fazer o Pnaic, por isso a Smed respondeu a alguns processos em relação a essa demanda. A Smed acredita que todos os professores devem realizar as formações, uma vez que a rede oferece suporte para que isso aconteça. Os professores que não querem aderir têm de justificar a falta de interesse em participar. Em relação a essa demanda, destacamos a questão do comprometimento, pois, se o professor tivesse uma visão mais ampla, ele realizaria a formação por livre e espontânea vontade, como um compromisso profissional, quando não estiver envolvido com problemas que justifiquem sua não adesão à formação. A CL B contribui dizendo que se perdeu a relação institucional: “*Eu não tenho uma relação institucional, eu tenho uma relação individual, seja com meu aluno, seja com a minha escola, seja com a minha mantenedora, seja com qualquer um, eu acabo tendo uma relação individual*”.

A partir dos relatos das coordenadoras, destacamos alguns aspectos mencionados a respeito da formação continuada do Pnaic no município pesquisado: o maior aprofundamento teórico-prático na formação inicial; a necessidade de alguns professores formadores vinculados a IES aprofundarem a questão conceitual e fazerem o entrelaçamento desta com a prática; e a não adesão ao programa por parte de alguns professores.

O segundo e o terceiro aspectos destacados no estudo conversam com os limites e as discussões de outros pesquisadores. Em estudo realizado por Gelocha e Dalla Corte (2016), foram analisados os principais limites do Programa Pnaic para a consecução da política de formação de professores no Brasil, tendo por base discussões oriundas sobre esse programa de governo. Considerando a interação do programa nos processos de gestão da UFSM junto ao programa no Rio Grande do Sul, as autoras destacaram: a dificuldade dos professores em compreender conceitos de alfabetização e de letramento; a não adesão às propostas de formação continuada por parte de alguns professores; o despreparo de alguns formadores; e a necessidade de mais atenção de todos os envolvidos em discutir e pensar os processos de formação continuada de alfabetizadores. Nessa perspectiva, alguns limites elencados no estudo conversam com os que a rede pesquisada apresenta. Sempre que buscamos aprimorar, conhecer ou compreender as políticas públicas de formação de professores, temos a certeza de que ainda não está garantido o direito à formação continuada, justamente pelos aspectos já sinalizados, assim como por outros aspectos relatados devido à

interatuação no Pnaic gestado pela UFSM no Rio Grande do Sul. Mesmo que a formação continuada de professores já esteja assegurada desde a promulgação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), da atual Resolução CNE Nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), entre outros marcos legais educacionais, é preciso que esse compromisso seja assumido por todos os partícipes dos processos educacionais: União, Entes Federados, gestores públicos, professores, entre outros envolvidos.

É importante que os professores conheçam as políticas para saberem criticá-las e potencializá-las, pois acreditamos que, a partir do momento que as políticas de formação continuada sejam modificadas ou aprimoradas com base no contexto de trabalho do professor, haverá uma sintonia, uma vez que o professor se reconhecerá nas políticas educacionais.

### **Considerações finais**

Observamos que, na Smed pesquisada, as ações de formação continuada de professores são permanentes e contínuas e partem do pressuposto de que as propostas teóricas devem ser construídas dentro da profissão, apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Dessa forma, percebemos que o município investe na formação no próprio campo de atuação em um processo contínuo da escola, de ação-reflexão-ação, como unidade básica, que Imbernón (2010) pontua como necessária para a mudança, o desenvolvimento e a melhoria, que podemos destacar, neste estudo, como um dos impactos da formação continuada, sistematizada de forma sempre processual e contínua.

O município apresenta ações que não se restringem às formações do Pnaic, mas compõem uma gestão participativa de valorização do professor e dão um passo importante que tem impactado na implementação de avaliações próprias que contemplam sua realidade. Disso tudo, chamamos atenção para um dos propósitos da avaliação contínua diante da atuação dos professores do município, do acompanhamento e da busca das causas do porquê a aprendizagem não se dá. No município, os gestores da educação e os profissionais professores têm a avaliação como um recurso potencial de aprendizagem, como Méndez (2015) confirma quando diz que a avaliação se torna recurso de aprendizagem em meio à formação.

Outro impacto no município pesquisado são as avaliações que são tabuladas e retornadas para as escolas, a fim de serem discutidas com todos os envolvidos. Somente então são eleitas as turmas que são prioritárias (aquelas que estão com os indicadores de alfabetização mais preocupantes). A partir disso, os assessores pedagógicos, responsáveis pela formação continuada, realizam um trabalho em conjunto ao professor regente para tentar melhorar os indicadores de alfabetização. Ademais, todas as escolas da rede municipal têm um professor a mais por escola, para dar suporte e atender às crianças com defasagem de aprendizagem, uma organização pedagógica e curricular que tem impactado os resultados, em um processo de ir e vir dialógico entre a Smed e os professores na escola, em um processo colaborativo na resolução de problemas.

Frente aos desafios que enfrentamos hoje, o contexto pesquisado vem tentando superar e garantir uma formação coerente a seus professores, alicerçada na compreensão de que cada criança tem um tempo pedagógico e um modo de aprender. Consideramos a alfabetização na idade certa como uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois tem havido investimentos em políticas educacionais que visam à melhoria do ensino. No entanto, para a melhoria do ensino, é necessária a integração de ações, desde o âmbito do sistema de ensino até o da sala de aula.

O município pesquisado possibilita ao professor compreender os sentidos e os significados da instituição escolar, que não está isolada na conjuntura da rede e do sistema de ensino, uma vez que viabiliza ao professor integrar-se na profissão e aprender com o outro, já que é por meio do diálogo com os colegas que também se aprende a profissão docente e se consolida o repertório de saberes e fazeres da formação, como muito bem Nóvoa (2009) pontua. A vida profissional dos professores deve estar alicerçada na formação contínua, que começa nos estabelecimentos de formação inicial e prossegue por meio das diversas etapas da vida, pois é importante compreendermos os processos de aprendizagem como um saber produtor, que saia da superficialidade, use a ciência e a filosofia como processos educacionais potentes e que se possa perceber a relação do ensino com o cenário educacional.

A forma de interagirmos com o conhecimento vem sendo modificado por meio das formações continuadas. A CL B corrobora essa ideia ao enfatizar que antigamente a escola era o único lugar em que tínhamos acesso ao conhecimento; hoje, não mais. Atualmente, tem de ter alguma coisa a mais. É necessário problematizar os modos pelos quais as culturas contemporâneas vêm significando, por suas manifestações, a produção do conhecimento; é preciso pensar a educação como possibilidade de diálogo. Se não levarmos isso em consideração, estamos fadados ao fracasso, mas não fracassamos sozinhos, quem acaba fracassando é a educação pública. Por quê? Porque muitas vezes está relegada a um plano secundário.

Os impactos da consciência histórica são visíveis quando a mesma coordenadora diz que pesquisas não nos faltam para dizer que a educação vai bem (ou não) e que, quando o MEC traz experiências, inclusive de outros países, podemos chegar a duas conclusões. A primeira é a de que a educação brasileira não deu certo, quer dizer, “[...] *santo de casa não faz milagre*”. Segundo ela, “[...] *estamos buscando em outros locais, coisas que deram certo para tentar importar para nós, só que a educação não pode ser importada literalmente, ela vai ter que ter uma adequação uma contextualização*”. Já a segunda conclusão é a de “[...] *que a gente está tentando acertar o passo, eu acho que é nesse sentido que a gente tem que ver*”.

Pontuamos que o impacto e os desafios das ações e das reflexões que a continuidade da formação do Pnaic/MEC propôs para o ano de 2016 veio ao encontro das ações que o município pesquisado vinha desenvolvendo, pois, além da formação para os professores do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano), também estava propondo formação para os professores de 4ª a 9º ano das escolas prioritárias, ou seja, aquelas escolas que têm programas como o Pibid e o Mais Educação. As escolas prioritárias são instituições que possuem altos índices de crianças não alfabetizadas e com defasagem idade/série. A proposta do Pnaic permitiu aos professores pensar e refletir sobre as suas ações e acreditar na possibilidade de apropriar-se de sua área de atuação e [re]pensar suas práticas pedagógicas e metodológicas. Desse modo, entendemos que a formação continuada de professores possibilita o aperfeiçoamento de saberes – prática-teoria-prática – que se constitui para além do exercício profissional.

A nossa trajetória no programa deu visibilidade à nossa universidade e oportunizou que o Centro de Educação da UFSM participasse da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do País. Ao longo do desenvolvimento do programa, conseguimos dar um caráter de regionalidade às práticas que eram desenvolvidas nos cursos de formação, principalmente trazendo nossas experiências, nossos saberes e conhecimentos. A nossa parceria entre Estado, Municípios e universidades foi algo singular, único e muito especial.

Assim como a universidade deu possibilidade de aprendizagem aos professores participantes, nós também aprendemos muito com eles, dando vazão ao nosso conhecimento, e tendo, principalmente, liberdade de criar, de inovar a partir dos cadernos pedagógicos produzidos pelas universidades participantes. No nosso caso, também contamos com o auxílio de alguns

assessores externos em algumas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a área de arte no ciclo de alfabetização. Trabalhamos sempre proporcionando o protagonismo aos professores e a sua criatividade, tanto docente como pedagógica. É importante destacar que seu direito constitucional à formação continuada é um investimento necessário para a melhoria da aprendizagem dentro das escolas.

Infelizmente, o corte de verbas desde 2016, mais precisamente na atualidade, está acontecendo nas rubricas de custeio que são orçadas para a manutenção das universidades como um todo. Em relação ao Pnaic, esse programa já teve sua finalização no governo Temer, e, para nós, é uma perda significativa no que se refere à atuação das universidades na melhoria da qualidade de ensino, em especial no processo de alfabetização. O cenário atual desses cortes financeiros que o Brasil vem passando para ajustar os seus gastos não poderiam ser justificativas para o término de programas como o Pnaic, entre outros de significativo impacto. É um erro estratégico o que o poder instituído tem feito no que se refere à melhoria da qualidade da educação deste país; afinal, é preciso investir recursos na formação inicial e continuada de professores.

O Pnaic gerou muitos resultados positivos, pois garantiu o direito da criança a aprender, independentemente de situação social, política, econômica e cultural. Também garantiu um planejamento diverso no que se refere às questões regionais, pois temos um país múltiplo, culturalmente rico, um entendimento de alfabetização ao longo de um ciclo e o protagonismo dos professores alfabetizadores, no que se refere à possibilidade de criar estratégias, a partir do que foi trabalhado na formação continuada. Por fim, o Pnaic ainda impactou na interação respeitosa estabelecida entre as universidades e escolas municipais e estaduais, e a alfabetização em uma perspectiva interdisciplinar trabalhando com as várias áreas do conhecimento, levando em conta a heterogeneidade que é preciso ter nos planejamentos.

A Universidade cumpriu a sua função extensionista ao atuar nessa demanda tão importante que é possibilitar que as crianças apreendam a ler e a escrever, mas ainda temos muito o que fazer no campo da alfabetização. A educação pública, gratuita, laica e de qualidade constitui-se em uma prioridade frente a gerações de famílias que não sabem ler e escrever. Não defendemos uma educação única para todo o país, e também não propomos uma réplica de aulas mecânicas, tradicionais, repetitivas e reprodutivistas. Defendemos uma educação que leve em conta as diversidades culturais, sociais e regionais do país, que oportunize espaços de reflexão das ações pedagógicas histórico-críticas e emancipatórias.

Concluimos que os resultados deste estudo e os impactos das ações e das reflexões dos aspectos aqui apresentados ocupam um lugar de fundamental importância no processo pedagógico de intervenção da formação continuada dos docentes da rede de ensino, pois desenvolveram-se a partir de um percurso colaborativo, contando com a reflexão dos docentes em um processo compartilhado, no próprio contexto de atuação e de organização do trabalho educativo escolar em alfabetização.

## Referências

ALFERES, M. A; MAINARDES, J. Um Currículo Nacional para os Anos Iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601262>

ARANDA, M. A. de M.; VIÉDES, S. C. A.; LINS, C. P. D. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) como política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 40-53, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201842471p.40-53>

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CRUZ, M. M. P. da; MARTINIAK, V. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades. In: MARTINIAK, V. L. (org.). **Formação de professores alfabetizadores**: políticas e práticas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 35-55.

GARCÍA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitares de Barcelona, 1995.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, B. A. (org.). **O trabalho docente**: avaliação, controvérsias. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-176.



GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

GELOCHA, E. A. N.; DALLA CORTE, M. G. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e formação de professores. O que dizem as produções científicas? **Revista Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 106-123, jan./jun. 2016.

GUSE, D.; VENTURA, L. Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à prática pedagógica de professores que ensinam matemática em classes de alfabetização. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 220, ano XIX, p. 68-78, jan./fev. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEÃO, D. O. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. *In*: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-36. (Questões de Nossa Época, v. 1).

MÉNDEZ, J. M. Á. Pensar na avaliação como recurso de aprendizagem. *In*: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Pensando o futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 140-160.

MOREIRA, J. A. da S.; SILVA, R. V. da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v11i1.0002>

MORÉS, A. Educação Superior e processos de ensino e aprendizagem em EAD: os casos UCS e UFRGS. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 72-86, jan./abr. 2013.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SILVA, M. S. P. Qual deve ser o modelo para Formação Continuada de professores alfabetizadores? **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 10, n. 37, p. 3, mar./abr. 2014. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014\\_JLA37esp.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014_JLA37esp.pdf). Acesso em: 7 out. 2020.

*Recebido em 07/07/2020*

*Versão corrigida recebida em 28/09/2020*

*Aceito 29/09/2020*

*Publicado online em 12/10/2020*