



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIÉRGINA PEDROSA ALVES E SILVA

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º ANO QUE
ATUAM NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA: PAIC**

FORTALEZA – CE

2014

Liérgina Pedrosa Alves e Silva

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1ºANO QUE ATUAM NO
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PAIC**

Dissertação de mestrado submetido à defesa junto a linha de pesquisa Didática e Formação Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Marina Dias Cavalcante.

FORTALEZA – CE

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Liérgina Pedrosa Alves e Silva.
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º ANO QUE ATUAM NO
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PAIC
[recurso eletrônico] / Liérgina Pedrosa Alves e Silva
Silva. - 2014.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 93 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado
Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Formação docente.

Orientação: Prof. Dr. Maria Marina Dias
Cavalcante..

1. Formação docente. 2. O professor formador . 3.
Alfabetização e Letramento. I. Título.

Universidade Estadual do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º ANO QUE ATUAM NO PROGRAMA DE
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PAIC

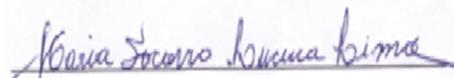
Liérgina Pedrosa Alves e Silva

Aprovada em: 28/05/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Maria Marina Dias Cavalcante- Orientadora - UECE



Prof^a. Dr^a Maria do Socorro Lucena Lima - UECE



Prof^a Maria Auxiliadora Soares Fortes - SME

Dedico este trabalho ao meu marido Leonel, e aos meus filhos, Leonel e Levi que sempre me apoiaram em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Música – Te ofereço paz

Grupo: Arte nascente

Te ofereço paz

Te ofereço amor

Te ofereço amizade

O Deus eterno, presente, justo, pleno e absoluto, pelo seu amor.

Ouço tuas necessidades

Vejo tua beleza

Sinto os teus sentimentos

Ao meu marido, Leonel, pelas palavras de estímulo - que não foram poucas - amor e apoio. E se hoje cheguei até aqui, devo a ele por tudo. Por todos os momentos vivenciados nesses últimos anos eu te darei todo o meu amor. Sempre!

Aos meus filhos tão Leonel e Levi amados e adorados, pois me ajudaram a realizar este sonho que me mostraram a força da vida e que sempre acreditaram nesta conquista; pela compreensão em minhas ausências.

In memoriam: meu pai adorado, Walmir que compartilhou a minha alegria de ingressar no mestrado em 2012 e que não teve o prazer de compartilhar comigo o final dessa caminhada em 2014.

À minha família, em especial a minha mãe, Margarida, minha irmã Clivia e a minha afilhada Julie, que me mostrou a força da vida

Minha sabedoria flui

De uma fonte superior

E reconheço esta fonte em ti

Trabalhemos juntos, trabalhemos juntos.

As minhas colegas de trabalho, Sâmia, Ticiane, que facilitaram a minha pesquisa de campo, me ajudando nos contatos com Secretaria Municipal de Educação e com a escola onde desenvolvemos as observações e entrevistas. A vocês, meu muito obrigada, de coração.

Aos meus colegas da turma de 2012, pela troca de saberes, companheirismo e alegria durante a caminhada.

Às minhas amigas Elba e Christine, que sempre estiveram disponíveis a ajudar, colaborar e por compartilhar as dores e flores durante a caminhada.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE), que sempre contribuiu na minha caminhada acadêmica.

A minha estimada Professora, Doutora Marina Dias, que me ajudou e compartilhou comigo neste universo da pesquisa. Que me exigiu bastante e ao mesmo tempo me acolheu nos momentos difíceis vivenciados nesse período da pesquisa. Á você Marina, a minha imensa gratidão.

“Tenho consciência de que atualmente, não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elementos imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza.” (IMBERNON, 2010, p.9).

RESUMO

Este estudo intitulado “Formação de Professores do 1ºano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa”- PAIC tem como objetivo central analisar a formação dos professores que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC, procurando compreender por meio das discussões realizadas nos espaços formativos o significado político do PAIC para a práxis dos sujeitos envolvidos. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por intermédio da modalidade estudo de caso. A coleta de dados está dividida em duas etapas: a primeira consistiu em observações realizadas no âmbito dos espaços de formação de um grupo de formadores de professores e em uma escola previamente selecionada, onde se buscou conhecer as condições de infraestrutura que impedem ou viabilizam a transposição didática da formação. Desse grupo, foram selecionados os sujeitos que participaram das entrevistas de aprofundamentos. Na segunda etapa foram elaboradas entrevistas a fim de colher dados mais precisos para esta investigação com a formadora dos formadores; a formadora dos professores e duas professoras. Os dados coletados nas observações foram aprofundados durante a realização das entrevistas semiestruturadas mediante as quais os professores e formadoras esclareceram os significados atribuídos na formação e qual o seu impacto para a alfabetização de crianças. O material coletado foi organizado com suporte em temáticas oriundas das entrevistas, e a análise dos dados teve apoio nas discussões dos teóricos: Pimenta(1995);Contreras(2002);Imbernom(2010);Tardif(2002);Nóvoa(1991);Ghedin e Lima(2001) Vasquez(1968) Ribeiro(2001),entre outros. Os resultados evidenciam que a formação oferecida pelo PAIC veio agregar conhecimentos à profissão docente, contudo, também mostra que tal formação poderia ter um outro formato. Um outro achado indica que embora os professores compreendam conceitualmente a importância de trabalhar com o PAIC, demonstram a dificuldade de conseguir colocar em prática o que desejam. Mostra, ainda, que há um entendimento comum acerca da importância da formação recebida no PAIC para a operacionalização do programa. Ante as descobertas teceram algumas reflexões que se encaminham para se pensar sobre a intencionalidade das formações em seus aspectos políticos e didáticos, bem como a complexidade do processo formativo para o exercício da práxis dos professores.

Palavras- chave: Formação Docente. Alfabetização e Letramento. Práxis.

RESUMEN

Este estudio titulado "Formación de Profesores del primer año que trabajan en el Programa de Alfabetización en la edad cierta " – PAIC, tiene como objetivo principal analizar la formación de los profesores que trabajan en el programa, tratando de comprender a través de discusiones en los espacios formativos la importancia política del PAIC para la práctica de los sujetos involucrados. Se trata de una investigación cualitativa realizada a través del método estudio de caso. La colección de datos se divide en dos etapas: la primera consistió en observaciones realizadas en los espacios de capacitación de un grupo de profesores y formadores en una escuela seleccionada previamente donde buscamos conocer las condiciones de infraestructura que impiden o permiten la transposición didáctica de la formación. De este grupo se seleccionaron los sujetos que participaron de las entrevistas de profundización; En la segunda etapa de nuestro estudio: se prepararon entrevistas con el fin de recoger datos más precisos para nuestra investigación con la formación de formadores; la formación de profesores y dos profesores. Los datos enumerados en las observaciones fueron profundizados durante las entrevistas semi-estructuradas en las que los profesores y formadores explicaron los significados asignados en la capacitación y su impacto en la alfabetización de los niños. El material recogido fue organizado a partir de los temas derivados de las entrevistas y el análisis de datos fue apoyada en las discusiones de los teóricos : Pimenta (1995); Contreras (2002); Imbernom (2010); Tardif (2002); Nóvoa (1991); Ghedin e Lima (2001); Vasquez (1968); Ribeiro (2001), entre otros . Los resultados evidencian que la formación ofrecida por el PAIC agregó conocimiento en la profesión docente, sin embargo, también muestra que este tipo de formación podría poseer otro formato. Otro resultado indica que, aunque los profesores comprendan conceptualmente la importancia de trabajar con el PAIC demuestran gran dificultad con la aplicación de lo que han aprendido en el espacio del aula. También se da cuenta de que hay una comprensión común de la importancia de la formación recibida en el PAIC para poner en práctica el programa. En las conclusiones proponemos algunas reflexiones que se direccionan a pensar acerca de la intencionalidad de las formaciones en sus aspectos políticos y educativos, así como la complejidad del proceso de formación para el ejercicio de la práctica de los docentes.

Palabras clave: Formación del Profesorado; la alfabetización y la alfabetización; Praxis.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPP - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA

APRECE - ASSOCIAÇÃO DOS PREFEITOS DO ESTADO DO CEARÁ.

INEP/CE - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PAIC - PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.

PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

SME- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UECE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

UNDIME/CE - UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA.

UNIFOR-UNIVERSIDADE DE FORTALEZA.

UNIPACE-UNIVERSIDADE DO PARLAMENTO CEARENSE

URCA - UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI.

UVA - UNIVERSIDADE VALE DO ACARAÚ.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Caminho da formação do PAIC. 29
- Figura 2.** Categoria: formação do PAIC: transforma a ação pedagógica? 68
- Subcategorias: material didático e proposta didática de alfabetização.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, Fortaleza,2013.	30
Quadro 2. Formadoras de professores do 1º ano do programa de Alfabetização na Idade Certa identificados por titulação Fortaleza, 2013. Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, Fortaleza,2013.	32
Quadro 3. Perfil geral dos professores que participaram da pesquisa Fortaleza, 2014.	64
Quadro 4. As categorias e subcategorias dos achados da pesquisa, Fortaleza,2014.	65
Quadro 5. Questão norteadora e implicações da categoria de Alfabetização no PAIC: implicações na visão das professoras. Fortaleza/ce, 2014.	76
Quadro 6. Questão norteadora e implicações da categoria de Alfabetização no PAIC: implicações na visão das formadoras. Fortaleza/ce, 2014.	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1. Números de escolas do 1ºano nas regionais de Fortaleza.	27
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	24
2.2. SUJEITOS DO ESTUDO.....	29
3 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	36
3.1 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO NO BRASIL: PONTOS DE REFLEXÕES.....	36
3.2 FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	44
3.3A FORMAÇÃO E O FAZER DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR	49
4 O CONTEXTO POLITICO DO PAIC	53
4.1 A INSERÇÃO DO PAIC NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA.....	53
4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	60
5 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PAIC: ANALISANDO OS DADOS.....	62
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	62
5.2 O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS.....	66
5.2.1 PAIC: QUAL O SENTIDO POLÍTICO?.....	66
5.2.2 FORMAÇÃO DO PAIC: TRANSFORMA A AÇÃO PEDAGÓGICA?.....	68
5.2.3 ALFABETIZAÇÃO NO PAIC: QUAIS AS IMPLICAÇÕES?	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
APÊNDICES.....	87

1 INTRODUÇÃO

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”
(NÓVOA, 1995, p9)

A prática docente sempre nos marcou a vida e, desde cedo, tínhamos essa vontade de estar na sala de aula. O sonho de ser professora permeou todo o nosso processo de formação.

Ao considerarmos toda essa vontade, escolhemos cursar Pedagogia, para ingressar na carreira de ser Professora, um velho sonho, então realizado.

Na Universidade, os primeiros anos foram cruciais para que o interesse e a satisfação de estar em um contexto de apropriação teórica nos fizessem brilhar e o desejo de ser professora fosse alimentado. Durante longos anos, pudemos apreciar “a dor e a delícia de ser um eterno aprendiz”, pois, embora essa formação inicial nos fizesse cair no encanto de sermos aprendiz, ao mesmo tempo nos mostrou outro lado que é facilmente encontrado na nossa formação, a dificuldade de articular o que aprendemos com a realidade das salas de aula.

Tivemos momentos de “desilusão profissional” se é que podemos chamar assim, mas enfim, entre altos e baixos decidimos caminhar.

Foi ainda no percurso universitário que conhecemos de perto a realidade de sala de aula, uma vivência rica, cheia de perspectivas e desafios.

Ao nos aproximar dessa realidade apoiamos-nos nas inquietações dos teóricos desse campo de conhecimento e partimos para um estudo mais aprofundado sobre “O professor alfabetizador contemporâneo” tema desenvolvido na monografia de graduação.

Ao assumirmos a sala de aula, nossa primeira experiência como professora ocorreu na Educação Infantil, em uma Escola localizada em um bairro de classe média alta, em Fortaleza, exercendo a função de auxiliar de turma. A Escola era muito bem conceituada, oferecia recursos didáticos variados e possuía um corpo de professores regentes com experiência de magistério.

Durante o período em que assumíamos essa tarefa, foram muitos desafios, pois desempenhávamos a atribuição de auxiliar a professora na aprendizagem das crianças, acompanhávamos os planejamentos de sala de aula, mas não participávamos de suas elaborações, pois isso era atividade exclusiva da professora.

Em muitas dessas atividades começamos a interagir tentando em alguns momentos dar opiniões e ir demonstrando um pouco do que podíamos contribuir. Assim fomos ganhando espaço dentro da escola. Percebemos então que só a formação inicial não nos oferecia a segurança necessária para assumir uma turma.

A aproximação com o campo de conhecimentos teórico - prático fez-nos perceber que é preciso ter muito além de apenas uma fundamentação teórica e apropriações conceituais exploradas na formação inicial, pois é necessário refletir sobre sua ação. Nessa perspectiva, Ghedin ensina que:

O profissional que trabalha com o ensino não pode jamais abrir mão da reflexão enquanto processo que pensa o próprio pensamento, portanto uma tomada de consciência de si mesmo. Um processo de reflexão significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação em ação (2007, p.31).

Partindo dessa experiência e da necessidade individual de nos tornar uma professora atuante e reflexiva, logo após a conclusão do curso de Pedagogia, fomos à busca de cursos. Formações que nos instigassem a responder a inquietações pedagógicas. Em 2006, estávamos no curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional, que nos ajudou a ampliar horizontes diante de tamanhas dificuldades de aprendizagem das crianças com as quais trabalhávamos.

Em junho de 2007, em decorrência do ingresso em um projeto voluntário, denominado LUMIAR¹, tivemos a oportunidade de participar constantemente de estudos e atuar na área psicopedagógica. Neste, por inúmeras vezes tivemos a oportunidade de estabelecer diálogo com os professores a respeito das dificuldades da criança que acompanhávamos. Essa vivência foi importantíssima para conhecermos mais de perto a atuação de alguns professores da educação infantil e ensino fundamental I, suas atitudes, conhecimentos e, principalmente, seu desempenho em sala. Dialogando no contexto de tantas discursões, reflexões, indecisões e entre outros sentimentos é que resolvemos aprofundar estudos no campo da formação. E nos perguntávamos: como o professor vê sua formação? Tem tempo para isso? E sua remuneração dá para investir em sua formação?

Com base nessas indagações, que nos inquietavam como educadora, caminhamos nessa direção- estudar acerca da formação de professores. Então, em 2008,

¹ .O Projeto Lumiar de Atendimento Psicopedagógico é um projeto social da Seção Ceará da ABPP, que tem o objetivo de prover o atendimento a pessoas portadoras de dificuldades de aprendizagem, sem condições de custear sua intervenção.

ingressávamos na especialização de Formação de Formadores² e aqui descobrimos nossa grande paixão pela pesquisa nesse campo temático.

Portanto, o interesse em pesquisar esse assunto emerge de nossas inquietações e reflexões iniciadas por ocasião da Licenciatura em Pedagogia, dos Cursos de Especialização em Psicopedagogia, mas foi na pós-graduação em Formação de Formadores que tivemos a oportunidade de nos aproximar dos estudos teóricos sobre o tema, compreendendo-o numa dimensão crítica. Com o apoio nesta compreensão as questões que já trazíamos nos incomodaram de forma mais intensa, ainda quando iniciamos a atuação como professora e tivemos a oportunidade de visitar uma escola municipal de Fortaleza. Foi, então, que notamos a real necessidade de conhecer os programas e projetos de formação e como esses programas eram desenvolvidos e vividos pelos professores. Emergiu então o nosso objeto de estudo no Mestrado.

Com efeito, percebemos que a formação dos professores constitui algo essencial para o bom rendimento dos alunos, contudo, sabemos que, muitas vezes, por trás dessas formações, existem programas prontos, pois ao nosso sentir, os professores são “treinados” para apenas colocar em prática. Foi então, que resolvemos pesquisar o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC³. Que formação é essa? Essa inquietude fez florescer uma visão mais aguçada sobre a atuação dos professores em sala de aula e a premente necessidade de formação para o trabalho desenvolvido por estes profissionais.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa é uma ação governamental voltada para a alfabetização de crianças até 7 anos de idade. Diversas metas são estabelecidas para alcançar esse objetivo e estão distribuídas em cinco eixos prioritários são eles: avaliação externa, apoio à gestão da educação municipal, gestão pedagógica da alfabetização, educação infantil e formação do(a) leitor (a).

Assim, o objetivo central desta pesquisa: é compreender a formação desenvolvida no Programa de Alfabetização na Idade Certa de 1º Ano do Ensino Fundamental voltada para os professores na rede Pública Municipal de Fortaleza, especificamente na área de linguagem. O objetivo apresentado será tratado nas seguintes especificidades: a) Analisar a formação dos formadores dos professores do PAIC; b) Identificar a concepção de conhecimento de alfabetização externada pelos professores envolvidos no programa; c) Discutir a contribuição para a práxis dos professores.

² Formação de Formadores: Objetivo: formar especialistas para trabalhar com a formação contínua de profissionais da educação

³ Programa de Alfabetização na Idade Certa. Cujo objetivo geral é alfabetizar todos os alunos das redes Municipais até o segundo ano do ensino fundamental

Os pressupostos dirigem a investigação para a busca de informações que justifiquem uma formação situada, sistemática e contínua dos educadores para atuarem com clareza em relação às implicações político-pedagógicas do PAIC no espaço de trabalho, uma vez que a formação de uma boa porcentagem dos educadores não se entre mostra suficiente para alcançar o objetivo de desenvolver uma educação de qualidade, na qual as crianças da 1ª série saiam lendo e escrevendo de acordo com o nível maturacional dessa idade.

Dessa forma pressupomos também que o processo de formação docente vai influenciar o trabalho que o professor alfabetizador desenvolve dentro do seu espaço de atuação, ou seja, a sala de aula, no tocante à atuação desse docente e a sua formação, . pois,

[...] compreendemos que o trabalho pedagógico empreendido pelo docente, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, consiste em intervenção completa e profunda, num processo inter-relacional e simultâneo em que os professores e alunos reproduzem e produzem conhecimentos em condições favoráveis para que todos se eduquem e se formem. (FARIAS e PIMENTEL, 2009, p.9).

Não podemos esquecer de que uma criança de faixa etária de seis a sete anos, que se apropria da leitura e da escrita, tem a maneira própria de ver o mundo e que o professor precisa conhecer o desenvolvimento infantil da criança para fazer as intervenções pertinentes. Uma outra reflexão que fazemos é acerca da jornada de trabalho e as condições salariais como fatores que diminuem as condições de formação dos educadores. Em razão desses fatos, sabemos que as condições objetivas das escolas, dos professores e dos alunos, muitas vezes, dificultam o desenvolvimento dessa formação.

Essa trajetória possibilitou a aproximação com a atuação dos pedagogos no cotidiano escolar, fomentando o desejo de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o percurso da formação desenvolvida nos programas oferecidos nos municípios, em especial o PAIC.

Ante essa realidade, se torna importante buscar responder à pergunta propulsora desta investigação como ocorre **o percurso da formação dos professores atuantes no Programa de Alfabetização na Idade Certa?** Com origem nessa pergunta, principal, surgiram decorrências que norteiam a nossa pesquisa, como: identificar o que orienta o Programa Alfabetização na Idade Certa para a formação do professor alfabetizador; entender o contexto em que atuam os professores alfabetizadores e de que forma é articulado aos processos de formações; identificar que idéia de formação os

professores alfabetizadores possuem; e observar o material usado na alfabetização e quais as possíveis contribuições desse para alavancar a aprendizagem dos alunos.

Convivemos com uma realidade crítica no concernente à alfabetização das crianças que estudam em escola pública. O aluno tem até o final do 2º ano para se alfabetizar, conforme os termos da lei 11.274/2006⁴, que altera dentre outros o artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB ampliando desta forma o ensino fundamental para nove anos. Com isso o aluno até oito anos, terá que ter acesso à alfabetização e ao letramento. Sabe-se, contudo, que as coisas não estão caminhando tão certo assim.

Analisando a realidade da apropriação da leitura e escrita dessas crianças, surgem diversos “métodos e estratégias” a fim de contribuir na alfabetização. Não é possível esquecer, porém, que existem muitos fatores envolvidos nessa jornada para alfabetizar crianças na idade certa. É necessário termos professores qualificados, competentes e envolvidos nessa trajetória escolar bem como, materiais de boa qualidade que motivem e desenvolvam nos alunos a vontade de aprender.

Diante do texto, compreendemos que a formação desse professor alfabetizador estabelece o diverso, sem falar no enfoque de uma prática educativa que reflita a integração ensino e aprendizagem.

É necessário um professor que atue de maneira segura e coerente e em cuja ação que todo o seu conhecimento teórico se transforme em uma prática pedagógica inovadora. Isto porque, ao mesmo tempo em que o professor investiga um objeto de estudo da educação, elabora e reelabora seus conhecimentos, favorecendo sua formação e sua atuação dentro do contexto escolar. Como ensina Freire:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. A vida só é possível reinventada.” (FREIRE, 2004, p. 29)

Nesse contexto entendemos que o professor precisa ter sua formação enquanto processo contínuo que haja articulação entre o seu trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional, destacando a reflexão sobre a prática docente como elemento fundamental deste processo.

⁴ Lei nº 11.274/06 atribui ao art. 87, §3º, inc. I, da LDB, redação que determina ao Poder Público a obrigação de matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa tenta estabelecer uma sintonia entre o desejo de erradicar o analfabetismo no Município e agregar a formação dos professores alfabetizadores.

Desse modo apesar de o Programa focar no aspecto da formação dos professores alfabetizadores, não é válido esquecer de que existem diversas outras questões envolvidas que podem corroborar ou comprometer a atuação desse programa. Como é, então, desenvolvida e refletida essa formação?

Tomando como referência as contribuições de Pimenta (2002, p. 125), “a prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar”. Percebe-se que essa ideia de formação envolve um preparo profissional que congrega conhecimento, pesquisa e prática docente.

As situações sobrevividas na prática revelam caminhos na formação docente, haja vista que a prática pedagógica representa compartilhamento de experiências e saberes não só entre os docentes, mas também entre aluno-professor-aluno e entre os próprios alunos. “Daí ser preciso pensar sobre as próprias experiências pessoais e profissionais de maneira coletiva, para que possamos erigir junta uma nova identidade docente”. (LIMA, 2004, p.20).

É possível questionar a ideia de que há duas categorias de professores, aqueles com apenas a formação inicial e os que buscam constantemente uma mudança em sua prática docente por meio de uma formação. O professor atuante no chão da escola conhece mais do que ninguém todas as dificuldades e desafios que enfrentam. Não deveriam ser, então, os sujeitos mais interessados na busca de qualificar e aprimorar sua atuação?

É preciso, por conseguinte, uma fertilização de ideias que realmente impulsionem os professores a perceber a real importância da formação no ofício docente. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações surgentes no contexto escolar, exigindo uma busca, uma análise, explicações, uma compreensão de suas origens.

Entendemos que a atividade docente, em sua dimensão formativa, não deve ser fundamentada somente nos acontecimentos em sala de aula, embora essenciais à função de lecionar. Como ensina Pimenta e Ghedin (2002, p.25), “o papel do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender, mesmo que para isso ele tenha que ensinar”. Essa lição alcança em cheio o centro das questões que envolvem a educação atualmente, como a dificuldade de mobilizar os alunos para a aprendizagem em um contexto de transformações tecnológicas e desigualdades sociais que afetam de forma direta as finalidades político-pedagógicas da instituição escola. Vale também ressaltar outra asserção de Pimenta e

Ghedin (2002), quando assinalam que a solução para os desafios da educação se encontra no próprio professor. Desde sua formação e de sua atitude, a educação pode deslanchar. Para tanto, se faz necessário legitimar as escolas e o docente sobre a competência a ser desenvolvida na formação .

É pertinente perceber, pois, que a formação dos professores como anota Ludke, (2011) faz parte do processo de qualificação do professor.

No contexto da sociedade brasileira, observamos reflexos das mudanças desencadeadas no final do século XX em relação às políticas públicas. No que se refere à educação, percebemos mudanças significativas que expõem o professor como grande vetor das alterações necessárias a uma mudança nos quadros de desempenho da escola pública brasileira. Nesse sentido, compreendemos com bastante pertinência a observação de Pimenta (2000, p.23) ao asseverar a “importância que a qualificação profissional dos professores adquiriu nos últimos anos, no sentido da melhoria da qualidade do ensino, tem provocado a re-significação da formação docente”.

A formação começou a ser pauta de reflexões mais sistemáticas pelo Ministério da Educação nos anos 1990, e com ela se passou a dar um novo enfoque à profissão do professor, como aquele que educa o ser humano para a vida e não transmite apenas conteúdos didáticos, alinhando-se com a perspectiva freireana de educação.

Hoje se observa a priorização de algumas escolas com a formação contínua dos educadores atuantes diretamente em sala de aula, associando-a a um marco importante para o bom desempenho dos alunos. Muitas dessas formações, contudo, não estão levando em consideração o contexto social e a vida docente além da escola. Segundo Imbernon (2006, p.40), o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão transpõe as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesse subjacente à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas, porquanto não basta o professor ter apenas uma formação universitária se não tiver a oportunidade de constantemente refletir sobre sua ação pedagógica, procurando encontrar novos meios para atualizar sua prática, através dos processos de formação e prática de pesquisa que se articulem ao exercício da profissão e de sua vida.

É nessa direção que encontramos a relevância de nosso estudo e que se configura da seguinte forma. Uma introdução que apresenta nosso objeto de estudo, a questão central e os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, são tratadas as opções metodológicas, os procedimentos de investigação, bem como, a metodologia da pesquisa, como elementos necessários para atingir os objetivos pretendidos. São tratadas, ainda, as características da abordagem e da modalidade e, por fim, os sujeitos e o cenário da pesquisa.

No terceiro segmento, debato os limites e os desafios da atual formação do professor que, conseqüentemente, enseja questionamentos sobre a prática docente alfabetizadora. Também discutimos a formação continuada do PAIC, em sua concepção apresentada, como uma contribuição importante para o processo formativo de professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Debateremos tal processo de mudança de ideia sobre alfabetização, como um embate entre certezas e imprecisões acerca da alfabetização e as novas mudanças apresentadas no PAIC

O quarto capítulo expressa uma explanação do contexto político do PAIC e os seus objetivos para as crianças não alfabetizadas e letradas, discutindo no âmbito do programa estratégias didáticas para que as crianças se alfabetizem na idade certa.

No quinto segmento, cuidamos da análise dos dados, delineando os resultados e as evidências da pesquisa. Por fim, estão expressas as considerações finais no capítulo 6, com a intenção de tecer uma reflexão sobre os achados da pesquisa, e apresentar possíveis respostas, deixando espaços para futuros estudos.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é clarear o caminho que trilhamos para a nossa investigação. Para que isso aconteça, precisamos inicialmente educar a visão como anota Ghedin, (2011), para que não sejamos influenciados pelo simples olhar e vemos o que queremos ver e não o que realmente está à frente dos nossos olhos, tentar interpretar os fatos da maneira mais fidedigna possível e ter perspectiva investigativa para não falar por impressões. Destarte, como afirma Chaui citada por Ghedin “o olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si.” (2008, p. 75).

“Sendo assim para sairmos de si precisamos escolher um método que nos favorecem esse olhar do mundo e para exemplificar mais trouxemos a definição de método como o caminho que se faz enquanto se caminha.” (GHEDIN, 2008, p.26).

Enquanto vamos caminhando nessa busca, elencamos algumas perguntas para definirmos qual o caminho a ser trilhado na trajetória da investigação: qual a abordagem principal da pesquisa? Quais autores fundamentam a metodologia escolhida? Como será a coleta de dados? E, por último, qual a natureza do contexto no qual iremos nos debruçar?

No entender de Cavalcante e Silva (2011) a busca de conhecimento está no próprio homem. Essa vontade de tentarmos decifrar, interpretar e compreender fenômenos faz parte do contexto histórico e social no qual o ser humano está inserido.

É com essa visão que a pessoa movimenta o seu ser na busca incessante de critérios para articular os fenômenos culturais, suas descobertas e a ciência. De acordo com Rios, citado por Cavalcante, “todos os homens são cultos, na medida em que participam de algum modo da criação cultural, estabelecem certas normas para a sua ação, partindo valores e crenças.” (2011, p.67).

As atividades de investigação foram desenvolvidas em três etapas: a primeira é um diálogo com alguns agentes educacionais acerca dos temas teóricos, o que nos apoiou na temática; a segunda consistiu em uma aproximação do objeto e do sujeito de estudo, a ida ao campo, observações e a coleta de dados, e por ultimo, com amparo nos referenciais teóricos partimos para a análise dos indicadores.

2.1 Abordagem metodológica

Em razão da temática para conduzir nossa pesquisa nos ancoramos na abordagem qualitativa, compreendendo que este tipo de expediente investigativo contribui

para a compreensão profunda dos fenômenos e reflete a dinâmica dos agentes no âmbito investigado.

Para imbuir condições de uma investigação focada, optamos pelo estudo de caso, visto que pretendemos investigar o fenômeno no seu contexto, desde que se revela com clareza, evidenciando suas articulações.

Portanto, este é um estudo de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso. Para a coleta de dados, foram utilizadas a observação e a entrevista semiestruturada. No tratamento dos dados, recorreremos à realização e análises interpretativas, com a pretensão de enxergar as relações subjetivas e os elos que conflitam e se aliam no campo social.

Escolhemos a abordagem metodológica qualitativa, com raízes exploratórias na fenomenologia⁵, pois como afirma André,

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.” (1995,p.18).

De acordo com esse paradigma na visão de muitos fenomenólogos, a pesquisa com esse teor se preocupa com a formulação da realidade, sendo exatamente nesse viés que vamos dar o andamento da nossa investigação.

As categorias de análises de que pretendemos nos utilizar a fim de compor a investigação parte da articulação dialética, um quadro referencial que possibilite a compreensão do objeto de estudo com suporte em variadas perspectivas. A abordagem qualitativa conforme ressalta Minayo (2007), aponta que essa abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (P.21).

A doutrinadora educacional mencionada exprime apresenta como origem os pressupostos da concepção “idealista-subjetivista” ou “fenomenologia de conhecimento”, conforme descreve André (2005), Minayo(2007) ressalta também que a abordagem qualitativa, “busca a interpretação em lugar da mensuração. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Olabuenaga, citado por NUNES (2011, p.118) acentua que “a pesquisa

⁵ As raízes da fenomenologia encontram-se na escola de pensamento filosófica criada pelo filósofo Edmund Husserl (1859-1938). A pesquisa fenomenológica é a ênfase sobre o individual acerca de experiência subjetiva.

qualitativa possibilita a busca de significados atribuídos por atores particulares em situações concretas”.

Outros autores também assinalam que: “a pesquisa qualitativa é um conjunto de atividades interpretativas não privilegiando uma única prática metodológica em detrimento de outra” (DENZIN; LINCOLN, 2006 p.21). Desse modo, os autores destacam que ela não possui uma teoria.

Por ser uma pesquisa na qual nos detemos nas experiências dos outros sujeitos e sua cultura sem a intervenção direta do pesquisador, recorreremos ao estudo de caso para interpretar o fenômeno aqui estudado.

A esse propósito, Marli André ensina que:

Uma das vantagens do estudo de caso geralmente mencionadas é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. Para fazer esse tipo de análise, no entanto, o pesquisador necessita investir muito tempo e recursos, seja no trabalho de campo, seja na interpretação e no relato dos dados. (2005, p.53)

Por ser o estudo de caso um caminho bastante detalhista com atividades de observação e interpretação de fatos, ante o contexto, podemos recorrer a Robert Yin para clarear essa modalidade de pesquisa

o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Em resumo, o método estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. (2010 p.24).

O estudo de caso, consoante Yin, enfatiza o trabalho de campo como algo essencial para a credibilidade da pesquisa, pois, para ele, a expressão trabalho de campo surgiu das vivências dos etnógrafos, que procuravam fazer a observação por meio do contexto cultural. Assim, buscando ser um pesquisador que não tenciona somente encontrar dados e sim interpretar e aprender mais, buscamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso.

Nessa perspectiva de investigação, a cultura fica explícita e evidenciada, pois de nada adianta toda a investigação se não representar a visão de mundo no qual o objeto pesquisado se encontra.

Ghedin e Franco corroboram com esta compreensão, ao acentuarem que “A educação constitui um fenômeno extremamente complexo, o qual não se pode compreender sem levar em conta todas as dimensões do ser humano”. (2005, p.189).

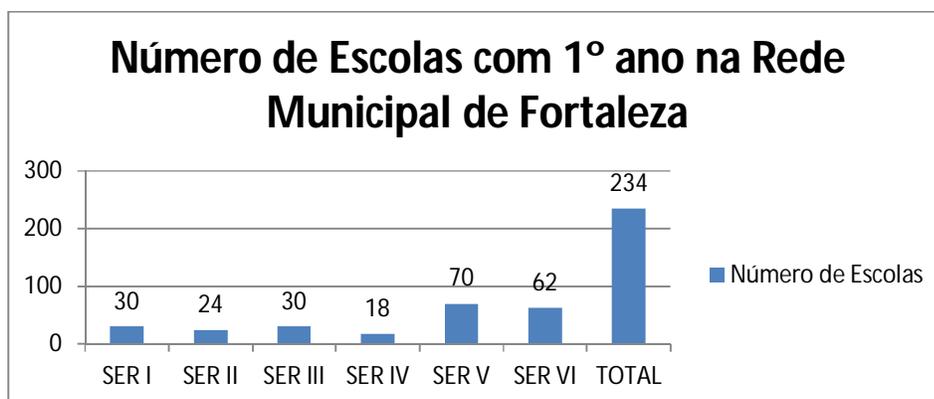
Assim, a proposta se agrega à competência do pesquisador à habilidade e discernimento que tem para educar o olhar e observar não só o que foi escrito e verbalizado, mas também o que está entrelinhas, quer dizer, subentendido. Embora não seja passível de generalizações, o estudo de caso permite a compreensão do dinamismo com que a relação com a pesquisa é vivida pelos professores e se articula ao seu trabalho. O estudo de caso nos situa perante a realidade que estamos investigando e, para isso, se faz necessário um planejamento de toda a investigação, perpassando as hipóteses, observações, compreensões, análises e perguntas entre outras necessidades.

De acordo com Stake (2007, p.19), podemos considerar esse tipo de estudo como intrínseco, pois como o autor mesmo afirma “estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos aprender sobre esse caso em particular”.

Pensando no estudo de caso, foi que decidimos pesquisar um ambiente que privilegiasse a nossa investigação e que nos desse subsídio para as nossas inquietações.

Com o entendimento referido, definimos como sendo a formação o universo desta investigação. Inicialmente fomos a campo mapear as escolas que participavam do PAIC, para, em seguida decidirmos os sujeitos. O mapeamento demonstra os números de escolas que possuem 1º ano do Ensino Fundamental I por regional, conforme Secretaria executiva da Prefeitura de Fortaleza. CE.

Gráfico: Números de escolas por regionais com 1º ano na Rede Municipal de Fortaleza.



Dados retirados do site da SME de Fortaleza-CE

Fonte: elaboração própria.

Conforme apontado no gráfico acima, fizemos um levantamento de dados da quantidade de escolas que tinham o 1º ano do Ensino Fundamental I em 2013, que participavam do Programa de Alfabetização na Idade Certa em cada SER do Município de Fortaleza.

Conhecendo esse universo, fizemos nossa escolha de uma escola municipal da SERI II⁶, no segmento do 1º ano do Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza, composta por 130 alunos matriculados no 1ºano. Pela manhã, são matriculados 63 alunos e, no turno da tarde, 67 alunos. No espaço escolar são 47 funcionários e, 37 são professores. A escola possui uma brinquedoteca-um espaço para brincadeiras-como corda, pega-pega,entre outros. Também possui uma biblioteca e um espaço para lanches. A escola localiza-se num bairro carente da capital de Fortaleza e atende a uma classe de baixa renda.

Outro local de observação foi a UNIPACE⁷, espaço de formação para os formadores, usado pelos funcionários públicos para formações.

O contato com os agentes durante as observações das formações permitiu produzirmos informações que aprofundamos nas entrevistas as quais nos forneceram elementos para a análise das relações entre o dito e o silenciado e entre o contexto real os conflitos da formação. Ressaltamos que a pesquisa de campo se deu durante o segundo semestre de 2013 e o início de 2014 e o cenário foi escolhido levando em conta aspectos que pudessem tornar a pesquisa mais operacional, tais como: localização geográfica, receptividade do diretor, coordenadores e professores, organização curricular e o espaço destinado às formações pedagógicas.

⁶ A Secretaria Executiva Regional (SER) II é formada por 20 bairros, onde moram 325.058 pessoas. O grande objetivo da Regional II é reduzir os desníveis sociais entre seus bairros. A Regional II abrange a Aldeota, bairro com grande adensamento comercial e de serviços, responsável por importante fatia da arrecadação municipal. Os bairros da SER II são: Aldeota, Cais do Porto, Cidade 2000, Cocó, De Lourdes, Dionísio Torres, Engenheiro Luciano Calvalcante, Guararapes, Joaquim Távora, Manuel Dias Branco, Meireles, Mucuripe, Papicu, Praia de Iracema, Praia do Futuro I e II, Salinas, São João do Tauape, Varjota, Vicente Pinzon.

⁷ Universidade do Parlamento Cearense – UNIPACE criada em 2007, tem como objetivo aperfeiçoar o serviço público, promover e manter atividades voltadas para formação, qualificação profissional dos servidores públicos em geral e dos cidadãos.

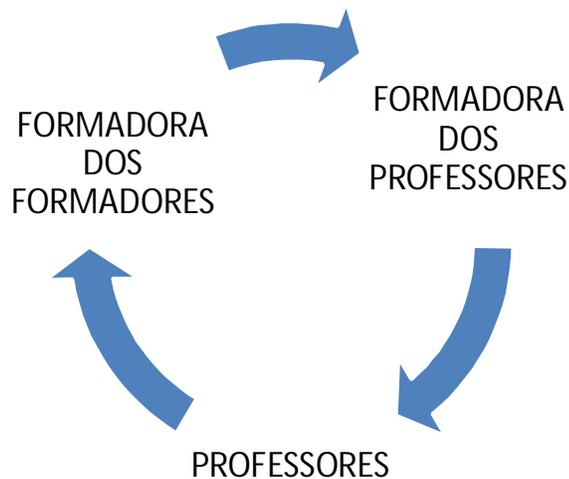
2.2 Sujeitos do estudo

A pesquisa e a produção de conhecimentos em educação é um processo ao mesmo tempo objetivo e subjetivo. É objetivo porque está relacionado a um dado objeto de investigação. É subjetivo porque envolve um sujeito. Essa relação, a objetividade do objeto envolve-se na subjetividade do sujeito para possibilitar a conceituação da realidade.” (GHEDIN e FRANCO, (2008, p.103).

Os sujeitos da pesquisa foram professores do 1º ano do Ensino Fundamental, formando um grupo de três professoras com formação em Pedagogia e todas especialistas, sendo uma delas nova nesse espaço do 1º ano. Considerando que a nossa pesquisa esta voltada para o percurso da formação do PAIC, achamos interessante também ter como informantes da pesquisa a formadora dos formadores e a formadora dos professores.

Com a intenção de possibilitar uma leitura mais clara do ciclo de formação, exibimos a Figura 1, que sintetiza o processo de formação.

Figura 1: Caminho da formação do PAIC



Fonte: elaboração própria.

A escolha das duas professoras para a entrevista obedeceu ao critério de tempo de serviço no processo de alfabetização e no contexto da formação do Programa de Alfabetização na idade Certa. Foram feitas duas observações nas formações promovidas para as formadoras dos professores do 1º ano.

Para preservar a identidade dos sujeitos e cumprir com o compromisso de garantir o anonimato dos envolvidos da pesquisa, optamos por identificar os sujeitos pela ordem em que foram feitas as entrevistas, conforme o quadro 2, demonstrado a seguir, a fim de melhor identificar os dados no momento da organização e análise do material.

Quadro 1: Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, Fortaleza, 2013.

ORDEM DE ENTREVISTAS DOS SUJEITOS	FUNÇÃO ATUAL	QUANTO TEMPO DE ATUAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR
1ª Professora	Formadora de formadores	10 anos	Brilhante
2ª Professora	Formadora dos professores	1 ano	Diamante
3ª Professora	Professora alfabetizadora: 1ºano	13 anos	Rubi
4ª Professora	Professora alfabetizadora: 1ºano	13anos	Ametista

Fonte: elaboração própria.

O detalhamento do perfil de cada sujeito se encontra no capítulo 5 desta dissertação.

Utilizamos duas técnicas para a coleta de dados: observação e entrevistas aprofundadas e semiestruturadas.

Essas técnicas contribuíram para dar clareza do problema na nossa investigação. Cada uma delas desvendou dados relevantes e valiosos, sendo usadas de forma integrada, de modo a favorecer um diálogo fértil entre os indicadores.

Cada técnica nos ofereceu subsídios para diálogos com os autores, o que possibilitou a clareza das relações dos sujeitos com o objeto da pesquisa, bem assim com o contexto em que está inserida a questão investigada.

A observação é de grande relevância, pois situa o pesquisador em contato direto com o fenômeno pesquisado.

Como ensina Yin, “a evidencia observacional é freqüentemente útil para proporcionar informação adicional sobre o tópico a ser estudado.” (2010, p.136). Na qualidade de pesquisadores devemos coletar os dados e anotar, em diário de bordo ou de campo, todas as informações que nos chama à atenção para tê-las sistematizadas na hora de nos debruçar sobre as observações coletadas.

É uma técnica para a qual o pesquisador precisa estar atento, em todos os detalhes, fazendo-se necessária a junção de vários complementos de dados das outras técnicas para compor uma análise responsável do seu objeto investigado. Como leciona Vianna, “a observação pressupõe planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados.” (2007 p.14). Heraldo Marelin Vianna, também ressalta a relevância de registrar todos os dados do espaço em que estamos observando. Partindo dessa importância expressa por Vianna, resolvemos guiar as nossas observações por um roteiro (APENDICE A).

O pesquisador também precisa ser cauteloso e prudente nas observações para não causar incômodo aos participantes.

A perspectiva das observações voltou-se para o percurso de toda a formação do PAIC até chegar ao professor. Dessa forma, nos aproximamos do espaço de formação e, com as observações, conseguimos contemplar e nos aproximar do contexto formativo e isso contribuiu para uma melhor compreensão desse processo e como é vivenciado por todos os sujeitos envolvidos. As observações foram feitas em dois espaços distintos com o intuito de analisar o real percurso dessa formação. Podemos chamar as observações de sessões para melhor situar nossa trajetória.

A inserção no campo da pesquisa ocorreu por via do contato direto com a formação docente no contexto do PAIC, do encontro com os professores e formadores e do envolvimento no espaço de formação desenvolvido pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa, o que permitiu reunir elementos significativos para o problema investigado.

Durante todo o percurso, consideramos a relação dinâmica entre a questão e o contexto, bem como o diálogo com os sujeitos e com os fenômenos envolvidos na pesquisa, na qual cada elemento é entendido como indissociável e significativo. Assim sendo, a consideração ao subjetivo permeou todo o caminho da investigação, tudo isso, partindo dos

princípios da abordagem qualitativa; observando a sua característica subjetiva e profunda, que compreende o significado das vozes, crenças e representações.

No primeiro encontro com as formadoras dos professores das Secretarias executivas regionais de Fortaleza, apresentamos o tema da investigação, com o detalhamento dos passos da pesquisa, explicitação do que se trata o estudo. Naquele momento mostramos também o interesse desse tema para a coordenadora da formação do SME⁸.

As sessões de formações foram no horário de 8h às 12h e 13h às 17h no ambiente fechado, com ar-condicionado, o que permitiu ter privacidade para o desenvolvimento da pesquisa e ajudou nas gravações de áudio. Havia um caráter organizacional em que, pela manhã foi desenvolvida a parte teórica propriamente dita, e no período da tarde atividades práticas do material do PAIC, envolvendo o conteúdo refletido pela manhã. De acordo com Brilhante, “pela manhã as meninas estão mais fresquinhas e mais atentas, no período da tarde nos já estamos mais cansadas e aí colocamos atividades mais empolgantes.” (2013).

A primeira sessão de formação observada aconteceu no 2º semestre de 2013 no espaço de formação UNIPACE, com a presença de 15 formadoras. Na dependência da quantidade de escolas que tem cada SER podia haver até três formadoras de professores. As formadoras se encontraram mensalmente para essa formação com a formadora da consultoria contratada. Nas observações procedemos a uma conversa na busca de identificar com as formadoras a sua titulação. Estes dados foram organizados no Quadro 2, a seguir, visando a uma apresentação mais clara deste grupo.

Quadro 2: Formadoras de professores do 1º ano do Programa de Alfabetização na Idade Certa, identificados por titulação. Fortaleza, 2013(outubro).

MESTRES	ESPECIALISTAS	GRADUAÇÃO	TOTAL
1	14		15

Fonte: elaboração própria.

⁸ Secretaria Municipal de Educação

Iniciamos a manhã com apresentação de todas as formadoras e a exposição da rotina do dia. Em seguida, teve a projeção do *slide* “A menina que não gosta de ler”. A formadora lançou um questionamento para as formadoras: **por que será que nossos alunos não têm o hábito e o prazer da leitura?** (Brilhante, 2013). Essa discussão foi preponderante, porquanto proporcionou a manifestação das percepções e das compreensões dos participantes sobre o assunto em estudo, cujo objetivo foi trazer inquietação a respeito da temática alfabetização e letramento como estratégia didática no ensino e aprendizagem dos alunos inseridos no 1ºano do Ensino Fundamental I. No segundo momento dessa sessão foi destacado o trabalho de compreensão leitora e textual, através de um *power point*, cujo objetivo era relembrar alguns conceitos, e em seguida apresentação de atividades direcionadas, objetivando o uso correto do material trazido pelo PAIC. Nessas atividades foram distribuídos materiais de aporte teórico para discussão com o grupo.

A segunda sessão de formação foi iniciada com a apresentação em *slide* do livro “O alvo”, discutindo os seus conceitos e as experiências vividas pelos participantes no ano de 2013 tendo como pergunta norteadora da discussão: **como formadora de linguagem, qual é o meu alvo para 2014?** No segundo momento, as professoras formadoras foram desenvolver atividades para trabalharem a leitura e a escrita.

O programa conta com o material didático próprio, contendo uma proposta didática para alfabetizar letrando, exclusivo para professor, que traz um embasamento teórico formalmente explicitado, colaborando para a leitura e a confrontação sobre a ideia de conhecimento psicogenético da escrita. Constam ainda, um caderno de atividades para os alunos fazerem em sala, cartelas e cartazes para serem utilizados e expostos nas salas de aula. Ressaltamos que esse não é o único material utilizado pelos alunos, pois eles possuem outros livros, de Português e de Matemática do PNLD⁹, que pode ser enviado para casa. O material didático do PAIC não pode ser levado para casa.

O material deve ser utilizado todos os dias no início da aula, sendo privilegiados todos os tempos didáticos divididos em tempo para ler e interpretar, para aquisição da escrita e para escrever do seu jeito.

Também na sessão foi debatido acerca dos sobre pressupostos teóricos, tendo sido procedidas de trocas de leitura e teorias por parte das formadoras.

A formação finalizou como uma discussão gratificante, revelando-se uma forte, ação reflexiva e de lembranças de um caminho de formação e atuação profissional. A cada diálogo e provocação, conseguimos alcançar mais profundidade e interesse. O envolvimento das formadoras, e a troca de idéias, são uma marcas dessa formação

⁹ Programa Nacional do Livro didático

legitimando-se como um espaço para as discordâncias, momentos ora tensos e outras vezes profundamente conciliadores.

As observações na escola foram mais breves. Tivemos dois momentos na escola, cujo conversamos com a nova diretora e a nova coordenadora. Vale salientar, que a coordenadora e a diretora estavam ingressando no mês de março de modo que percebemos que não tinham muitos dados na nossa conversa. Como nosso intuito, porém era entrevistar as professoras alfabetizadoras, a fim de analisar as percepções sobre a formação do PAIC vivenciadas por elas, a troca da coordenadora e da diretora não interferiu na nossa investigação.

As entrevistas foram programadas de acordo com o nosso percurso da formação. Primeiramente, dialogamos com a formadora dos formadores para esclarecimento de sua ideia de formação e do Programa. Em seguida, conversamos com a formadora dos professores para também possibilitar o nosso conhecimento acerca da concepção de formação e do PAIC, e por último, entrevistamos duas professoras alfabetizadoras e que participavam da formação do Programa da Alfabetização na Idade Certa.

As sessões de formação, bem como as quatro , foram gravadas e transcritas. Assim podemos ter um conjunto de dados e de regularidades que puderam se confrontar, proporcionando a elaboração de possíveis respostas às questões norteadoras da pesquisa, impulsionando o estudo de cada evidência, interpretado à luz do referencial teórico estudado.

No próximo capítulo, serão exibidos os dados indicadores oriundos das observações, das entrevistas aprofundadas e semiestruturadas, juntando os elementos para realizar análises e buscar os sentidos revelados no diálogo com o cenário e com os sujeitos da pesquisa, seus dados oficiais e subjetivos, para uma aproximação de possíveis respostas às questões investigadas.

O próximo passo foi a seleção dos sujeitos para as entrevistas aprofundadas, semiestruturadas, no caso, as formadores e as professoras envolvidos com o PAIC, formando um grupo de uma formadora dos formadores, uma formadora dos professores e duas professoras. Com cada formadora, foi mantida uma conversa informal, de modo a explicitar sinteticamente o processo da pesquisa e, na ocasião todos ficaram à vontade de participar das formações.

A entrevista é um elemento dos mais importantes na coleta de informações por trazer um contato direto com o sujeito pesquisado. É quando os agentes da pesquisa nos mostram a sua percepção e sua visão sobre o fenômeno pesquisado.

Assim concordamos com Yin quando ensina que “Uma das fontes mais importante de informação para o estudo de caso é a entrevista.” (2010, p.133).

A entrevista contém um caráter investigativo entre pesquisador e pesquisado e, ao mesmo tempo, estreita os laços entre os envolvidos na pesquisa.

As entrevistas devem ocorrer de forma bastante responsável e coerente, indo ao encontro da fidedignidade do processo. Devemos também pontuar que o entrevistador tem de ter cuidado para não induzir o entrevistado nas respostas. Assim seguimos o que leciona Yin diz:

[...] as entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas. Em outras palavras, embora seja observada uma linha de investigação consistente, a verdadeira corrente de questões, na entrevista de estudo de caso, será provavelmente fluida, não rígida” (YIN, apud Rubin e Rubin, 2009, p.133).

Escolhemos a entrevista aprofundada semiestruturada, objetivando dar abertura e direcionamento à pesquisa. YIN ensina que inexiste receitas prontas para uma boa entrevista e que o pesquisador tem que conquistar a confiança do entrevistado e tentar entrar rapidamente no mundo deste. Ainda, acompanhando as idéias dos autores, quando eles exprimem que “estes são os ingredientes que alimentarão mais seguramente a entrevista e que, idealmente poderão então transformar-se em uma discussão instrutiva para ambas as partes.” (2009, p. 134).

As entrevistas, realizadas com as duas professoras do 1º ano foram feitas com o devido cuidado e agendamento anterior das datas e dos horários (Apêndice B). O mesmo aconteceu com as entrevistas da formadora dos formadores e dos formadores dos professores. (Ver apêndices C e D).

Nosso objetivo com as entrevistas aprofundadas foi exatamente colher informações pois, só as nossas observações não nos ofereceram dados precisos. Sendo assim reunimos os seguintes aspectos na entrevista: O PAIC e o significado da formação dos professores; como as professoras trabalham com o material do PAIC; a relação da práxis e a formação e, por último, se a formação contribui para o crescimento na aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto da relevância da entrevista é a proximidade do sujeito acerca das questões pesquisadas, sendo, então, possível nas entrevistas analisar as percepções dos envolvidos no contexto da investigação.

Buscamos, portanto, em todo esse percurso metodológico, contribuições teóricas para o dialogo reflexivo sobre a relação formação e PAIC, discutiremos sobre, nos capítulos a seguir.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo tem o propósito de mostrar um texto reflexivo ancorado na história da educação no Brasil e da ideia de formação, desde Jesuítas até os dias atuais. Faz de início, um breve resgate desse processo histórico de implantação e consolidação da educação no Brasil. Na segunda parte nos detemos na ideia da formação na contemporaneidade. Apoiando-nos nos entendimentos de Lima (2009), Pimenta e Ghedin (2002), Contreras (2002), Imbernon (2010). Na terceira parte do texto, são expressos, mais especificamente, os aspectos relacionados à formação e ação transformadora: a práxis.

3.1 A educação e a formação no Brasil: pontos de reflexões

Está claro que, no atual contexto, as incertezas do cotidiano das profissões fazem parte de um emaranhado de fatores que acompanham o desenrolar de qualquer profissional, e não poderia ser diferente na profissão docente, principalmente por ser uma área que tem a responsabilidade de desenvolver os procedimentos pedagógicos no intuito de colaborar para o desenvolvimento total do ser humano em vários aspectos exigentes na atualidade. O docente não se restringe a transmitir conhecimentos, mas precisa também propor estratégias pelas quais o aluno adquira sua própria aprendizagem de vida, quer dizer, se torne humanizado diante da sociedade.

A LDB¹⁰, em consonância com o inciso V do art. 206 da Constituição, traz em seus artigos de 61 a 67, a valorização do profissional da educação. Nesses dispositivos, são estabelecidas diretrizes para a formação dos profissionais da educação básica, para o exercício das funções de docência e de suporte pedagógico à docência.

No Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001), a formação do professor é destacada, haja vista o principal objetivo, a qualidade da educação, ser concretizada através da relação intrínseca entre qualidade do ensino e formação docente. Nesta mesma perspectiva, outra lei relevante para a estratégia de valorização do professor é a do Piso Salarial do Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008) que, apesar de não ser uma ação amplamente efetivada, demonstra o cuidado com a valorização do professor.

Assim, a formação docente é uma preocupação acentuada no discurso educacional, envolvendo várias nuances com contradições e convergências. Seu principal foco é o comprometimento com o contexto da universalização e qualidade do ensino. A formação de profissionais da educação tornou-se uma prioridade, especialmente pela

¹⁰ Leis Diretrizes e Base.

ampliação de oferta de vagas *versus* a carência de professores para a educação básica. Por isso a ideia de formação dos profissionais da educação alcança relevância no programa educativo.

Perante tantas transformações no mundo em todos os aspectos e no propósito de compreender a realidade, é que florescem mais discussões a respeito de questões conceituais sobre a formação e a docência.

O ser humano se defronta, hoje, um dilema a cada dia maior na busca incessante pelo conhecimento e de compreender a realidade para obter novas formas de agir no âmbito da sociedade vigente.

É nesse âmbito de inquietação e incertezas que existe a necessidade de compreender as ações do professor ante urgência da melhoria do nível de qualidade da educação escolar, que passa, entre outras coisas, por processos de mudanças na formação os professores.

É consenso a visão realista da contemporaneidade, no Brasil, a ideia de que a educação e a formação docente, apesar de inúmeros espaços que promovem formações, não seja suficientes em qualidade para desenvolver pessoas que obtenham criticidade para serem cidadãos ativos e participantes da sociedade. Que educação é essa?

Com origem nesse princípio, faremos uma breve retrospectiva histórica da educação no Brasil. Vale destacar porém, que aqui apenas destacaremos alguns fatos marcantes articulados à temática de formação, e essa é bastante densa e com muitos detalhes para traçarmos em poucas linhas. Procuramos, então, contextualizar a trajetória da nossa educação e de todo o caminho percorrido até a Pedagogia dos dias atuais.

A educação é alvo de inúmeras reflexões e discussões no ambiente acadêmico. Para compreender a trajetória da educação como algo imprescindível para o ser humano, procederemos a uma viagem pelo tempo das ideias Pedagógicas no Brasil.

A história da educação brasileira se inicia em 1549, com a chegada dos Jesuítas. Quando Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil, a população vivia em situação precária. Viviam apenas para a própria sobrevivência. O aprendizado era passado de pai para filho, ou seja, não havia instituição específica e organizada para atingir os fins educativos. Como bem anota Savianni (2008), "a educação era espontânea".

As ideias educacionais dessa época coincidiam, portanto, com a própria prática da educação, não havendo lugar para mediação. Quer dizer, não havia intervenção da prática educativa com intencionalidade. Fica explícito, pois, que havia educação, mas não

Pedagogia. Somente com o plano de instrução de Nóbrega¹¹ é que começou a se perceber a clareza das ideias educacionais, pois começou a mostrar para os índios uma intencionalidade na educação.

Em 1599, a educação foi tomando um novo rumo e os colégios jesuítas foram se estabelecendo em todos os aspectos, dando origem à implementação de um plano de estudo *Ratio Studiorum*.

A educação então passou a ser executada por meio do *Modus Parisienses*, denominação dada por ser na época um modelo vindo da França e considerado o melhor.

Em seguida por volta do século XV, surgiu também o *Modus Italicus*, um método utilizado na Itália, contudo não havia um programa definido e sim existia uma pessoa “transmissor” que ministrava as aulas para um determinado número de pessoas independentemente de sua idades, pois eles acreditavam que as peculiaridades e as diferenças de idade só ajudariam.

À medida que o tempo foi passando, o *Modus Parisiensis* foi se fortalecendo e notoriamente se tornando mais sensato, por ter uma organização por classes com alunos mais ou menos da mesma idade e pelo seu nível cognitivo. Logo após o fortalecimento desse método de ensino, os Jesuítas adotaram para seu 1º colégio fundado em Messina, em 1548, e consagraram a *Ratio Studiorum* para regular todas as instituições daquele momento.

O Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenhou um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna.

A partir da década de 1920, ganha força o Movimento da Escola Nova, que irá influenciar várias das reformas de instrução pública efetivada no final da década.

Podemos também recorrer ao Barão de Macahubas que defendia o respeito à diferença dos níveis cognitivos das crianças para não oprimir-las mesmas com tarefas que

¹¹ Pedagogia brasílica é a denominação dada à orientação que os Jesuítas procuraram implantar ao chegar ao Brasil, em 1549, sob a chefia do Pe. Manuel da Nóbrega. Para tanto, Nóbrega elaborou um plano de estudos que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da Colônia. Daí, a denominação de “pedagogia brasílica”. Contudo, sua aplicação encontrou oposição no interior da própria Ordem jesuítica e acabou sendo suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no **Ratio Studiorum**, que se tornou obrigatório em todos os colégios da Ordem a partir de 1599.

fossem além do que as crianças podiam oferecer como o mesmo afirma: “a educação tem que ser uma tarefa delicada e interessante para o educador e agradável e fácil para os que aprendem” Savianni(2008). Com tal asserção podemos observar que a preocupação de como se dá o processo de aprendizagem da criança não é de hoje. Naquela época, Macahubas já vislumbrava que a escola fosse um espaço prazeroso e feliz para todos que frequentassem.

Em suma, nas primeiras décadas do século XX, ocorreram pelos debates de ideias liberais, quando os pensamentos da Pedagogia dita tradicional foi sendo suplantada devagar pela versão moderna.

A concepção humanista começou então a tomar força no Brasil. Foi criado a ABE (Associação Brasileira de Educação) com isso ideias e mudanças foram surgindo. As ideias Pedagógicas e inovadoras de alguns estudiosos foram se fortalecendo e ganhando espaço.

Lourenço Filho defendia as ideias renovadoras da Educação, enfatizando o jardim da infância como etapa crucial da educação. O autor também chamava a atenção para as políticas públicas, a fim de despertar nas autoridades o olhar para a educação na infância. Para ele, a educação nunca iria alcançar seu patamar desejado, sem se começar a mudança no chão das escolas infantis.

O autor também afirmava com bastante pertinência, que essa mudança na educação perpassava todo um eixo social que empobrecia as crianças da vontade e do gosto de aprender. O autor ficou conhecido pela UNICEF, OMEP pelos seus artigos que defendiam a educação primária como algo que fosse priorizado, a educação por meio do lúdico, da brincadeira, algo que movessem as crianças e as motivassem para o aprender, que fizesse a criança compreender o mundo a ele mesmo e, principalmente que ela faz parte desse mundo. O autor publicou alguns trabalhos na época destacando-se a Escola Nova, e abordava o sistema Montessori¹² e Decroly¹³, tendo se empenhado também em publicar uma cartilha para que as pessoas aprendessem a ler e a escrever rapidamente. As ideias lourecianas criticavam fortemente a visão da educação infantil como instituição assistencialista, com o único objetivo de cuidar da higiene.

¹² Montessori visa a evolução da criança em um aprendizado diligente, no qual cada aluno assume sua obrigação de responder pelos próprios atos no processo pedagógico. O saber não é infligido compulsoriamente ao aprendiz, mas sim construído por ele com o apoio de livros e objetos didáticos, singelos e sedutores, que incitam os aspectos sensoriais, motores, racionais e intelectuais do estudante.

¹³ Decroly foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Alguns de seus pensamentos estão bem vivos nas salas de aula e coincidem com propostas pedagógicas difundidas atualmente. É o caso da idéia de globalização de conhecimentos – que inclui o chamado método global de alfabetização e dos centros de interesse.

Na década de 60 quando era presidente da comissão de elaboração da LDB 1961, fez um crítica onde defendia que a essa lei não fazia referência nenhuma para a formação dos professores que iriam atuar no jardim da infância. Para ele, os professores teriam que se debruçar sobre a temática do desenvolvimento infantil. Como trabalhar com crianças sem conhecer as etapas pelas quais passam?

Fica claro então, com afirma Savianni (2008), que Lourenço Filho foi uma figura importante na propagação das ideias da Escola Nova no Brasil e no mundo.

Nessa mesma época Fernando Azevedo foi um dos intelectuais que discutia com bastante fervor a mudança da educação. O 1926 a 1930 foi um dos grandes nomes citados por seus ideais em busca de renovações na educação. A década de 1930 deu início a grande fomentação entre as ideias das escolas católicas e os pensamentos dos renovadores daquela época. Foi também nesse período que a Igreja começou a perder a sua liderança à frente as ideias educacionais.

Em 1932, com o Manifesto dos pioneiros¹⁴ a Escola Nova foi tornando as suas ideais mais claras e defendendo alguns princípios norteadores com maior liberdade para as crianças, um ambiente mais propício para o desenvolvimento da aprendizagem. Após o Manifesto, a educação começou a ter uma avalanche de mudanças pelo qual mudou significativamente a nossa ideia de educação.

A formação de professores foi um dos pontos marcante dessa época, quando Fernando Azevedo defendia a grande necessidade de uma renovação na formação docente, não seria suficiente apenas e o ensino secundário, e sim que os professores precisariam adentrar as faculdades ou escolas normais que tivessem o nível de educação superior. A

¹⁴ O Manifesto foi um documento político que tratou de problemas pertinentes à formação docente e às necessidades deste “novo” educador para atuar na nova escola. Datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior entre outros., . Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

formação de professores foi se consolidando nessa mesma década na Reforma de Francisco Campos com o Decreto nº. 19.852¹⁵.

Não podemos deixar de apoiar as ideias de Anísio Teixeira, que teve muitas dificuldades na sua atuação perante os controles da sociedade, pois acreditava que a educação é um direito de todos e não é um privilégio. Esse estudioso se empenhou em organizar e administrar o sistema público de ensino.

Anísio Teixeira fomentou a proposta de uma formação para os professores mais condizente e teve oportunidade de pôr em prática suas ideias pedagógicas como relevância da formação docente. Criou a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, e tinha cinco escolas que participavam “ Faculdade de Filosofia e Letras, Ciências, Direito e economia Política . Educação e Institutos de Artes. Essas Escolas foram as pioneiras no Brasil para formar professores a fim de atuar no ensino primário. Observa-se que a Formação estava tomando um espaço que até então não se via na educação. É sabido que nessa época as condições e acesso a novos modelos de educação ainda eram muito escassas. Foi com a chegada de Paulo Freire, junto com outros educadores que tinham o mesmo ideal de educação que levaram a focar a relevância da educação popular, com o intuito de fazer chegar à educação no a alcance de todos. Esse educador surgiu para mobilizar e incrementar o ensino naquela época, desenvolvendo projetos voltados para alfabetização, partindo da própria realidade dos aprendizes. Ele acreditava que a alfabetização tem que fazer sentido para quem aprende. Com isso, se faz necessário estar no contexto socio político dos alunos. Deixando assim o aluno partir de situação concretas, deixando – o familiarizado e mais perto da sua realidade possível para que o aprendizado tenha significado.

Defendia também visão de educação revolucionária, pois acreditava que o povo não precisa apenas saber ler e escrever se não houver transformação e consciência da valorização de sua cultura. Esses pensamentos de Freire tiveram um avanço vertiginoso para conduzir a educação em outro sentido, norteando a educação para um ato político, tentando construir ao longo do processo a evolução de um aprendizado voltado para a conscientização crítica do fazer pedagógico.

Freire foi um marco referencial, publicando diversas obras, como Pedagogia da Autonomia, Professora Sim! tia Não, Medo e ousadia, instigando os professores a pensar sobre a Pedagogia como algo muito mais além do que fazer um ser humano se alfabetizar.

¹⁵ O decreto 19.852 dispõe sobre a organização universitária e apresenta a necessidade de profissionais capacitados para a atuação em nível secundário, já que o ensino normal seria destinado à educação primária de 1ª a 4ª série.

A formação de professores na visão de Paulo Freire vai muito além das paredes universitárias, é algo que transforma o homem para a vida é a reformulação de seus pensamentos em prol do outro. É compreender o mundo com uma visão crítico-reflexiva, levando o outro a descobrir que faz parte do mundo que está inserido nele e que seus atos e questionamentos mudam a sua vivência. A educação, nessa perspectiva, nos compromete, pois olhamos o mundo com outros olhos e passamos a nos perceber parte dessa realidade viva. Freire também sonhava com um mundo onde todos fossem capazes de aprender a superar seus limites e dificuldades. Sendo assim, se compreendermos que educar é transpor limites, podemos perceber que o ato de educar nos conduz à autonomia.

Destarte, a concepção de Paulo Freire era voltada para a prática da liberdade e para o aprendizado social. Ele deixa explícitas suas idéias, quando assinala que “ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si e pelo mundo”.

Considerando aqui os quatro autores abordados, percebe-se que eles exerceram enorme influência pedagógica para a reformulação da ideia de educação e de preparo de professores nas décadas seguintes.

No meado da década de 1970, a preocupação com a formação desses atores de frente da sala de aula tornou-se alvo de discussão nas paredes universitárias. Reconhecemos que apesar da angústia sobre a formação de professores ser antiga iniciou-se desde do momento que alguém delega os cuidados de seus filhos para outras pessoas como afirma IMBERNON (2010). As verdadeiras inquietações de saber como essa formação está atingindo o contexto escolar e que a teoria e a prática dos professores precisam ser constantemente repensadas, revisadas e atualizadas é um movimento inovador na educação.

Nas décadas de 1980 e 1990, houve uma vertiginosa mudança nas ideias pedagógicas que se ampliaram, dando a real importância para as pesquisas científicas acadêmicas.

Nos anos 1980, um amadurecimento foi percebido na educação em especial nas divulgações científicas. Revistas foram publicadas com artigos sobre a educação com uma ampla diversidade de temas: a escola, a prática docente e a formação de professores. Sendo assim, essas temáticas que até então não se falava teve uma avalanche de ideias e reflexões, fazendo remexer a educação.

Esse momento da educação deixou transparecer práticas educativas numa direção transformadora. Iniciaram-se estudos intensos sobre as percepções das crianças na visão de alguns autores como; Vigostky, Piaget, Wallon, entre outros. A busca pelo conhecimento parece ter tomado conta dos espaços escolares e a educação alavancou durante essas décadas.

Quando esses estudos começarem a nortear algumas práticas pedagógicas, a educação passou a ser vista como algo mais integral, quer dizer, a pessoa foi deixando de ser vista com partes fragmentadas e sim como ser integral.

Foi durante esse período que se começou a pensar sobre a formação dos educadores e a troca de experiências dentro dos espaços escolares começou a alavancar. As pesquisas e estudos sobre a formação cresceram objetivando o desenvolvimento de uma formação que tornasse os professores críticos e reflexivos.

Pimenta e Ghedin (2002) acertam em cheio quando exprimem que o problema da educação está na precariedade da formação docente. Como almejar alunos críticos e reflexivos, se não formamos professores críticos e reflexivos? Portanto não podemos deixar de perguntar: como está sendo essa formação na atualidade?

3.2 A formação na contemporaneidade

Os tópicos a seguir dialogarão sobre os desafios da Educação, Formação e a Práxis no contexto político vigente, e mais especificamente, sob a luz da formação prescrita e vivida nas escolas. Sabemos que o aumento de instituições destinadas ao espaço de formação aumentou bastante e isso decorre ao cenário educacional e a construção desse novo sujeito diante das transformações do século XXI. O aprendiz de hoje não é nem parecido com o de 20 anos atrás.

Essa realidade atual implica diretamente no tipo e na qualificação de professor e da docência atual. Portanto, é importante refletir sobre o papel da formação e da educação. Quando se fala em formação, encontram-se muitas interpretações do que vem a ser o termo.

A história nos leva a um conceito amplo de formação, aquele que ultrapassa os limites da simples instrução escolar, buscando uma integração maior da escola com os seus alunos mediante a ampliação do currículo e da introdução de múltiplas oportunidades e contextos no processo educativo. Afinal, a nossa formação está suprimindo as reais necessidades atuais?

Com intensidade discute-se nos últimos anos sobre a formação dos professores, no entanto, somente a partir década de 1990, se percebeu um grande fomento na educação e enorme necessidade de investimento na qualificação profissional em busca de uma educação de qualidade.

As situações sobrevindas na prática revelam caminhos na formação docente, haja vista que a prática pedagógica representa compartilhamento de experiências e saberes, não só entre os docentes, mas também entre aluno-professor-aluno e entre os próprios alunos. “Daí ser preciso pensar sobre as próprias experiências pessoais e

profissionais de maneira coletiva, para que possamos erigir junta uma nova identidade docente.” (Lima, 2002, p.20)

Em convergência à ideia de Lima, Cavalcante acentua que “é provável que as referências a possíveis respostas levem a pensar as condições históricas dos educadores, ou seja, o pedagogo como profissional necessita se compreender como ser histórico-social mediante a prática profissional”.

Precisa-se, pois de uma fertilização de ideias que realmente impulsionem os professores a perceber a real importância da formação da profissão docente. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações que surgem no contexto escolar, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização de possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas [...]. “A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHON *apud* PIMENTA, (2002, p. 20)). Como fazer todo esse processo de conscientização sem uma formação continuada?

As transformações no âmbito educacional exigem, a cada instante, um professor reflexivo que reflita sobre a sua ação, “essa ideia de reflexão na ação, habitual na vida cotidiana, adota determinadas características próprias na prática profissional [...]. Essa experiência é a que alimenta seu conhecimento na prática.” (CONTRERAS, 2002, p.107). Esse autor aponta um conceito de formação docente onde

prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles. (CONTRERAS, 2002, P.107).

Contreras situa suas pesquisas em relação à autonomia do professor, deixando claro quando afirma que “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia.” (2002, p.33). Essa autonomia essa que pode ser refletida dentro do contexto escolar e na formação docente. Se não existe autonomia, como podemos ter certeza do que precisamos?

Imbernon (2010) aponta a formação como algo que ganhou força e é imprescindível para a qualidade de ensino

[...] finalmente, o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintos. Paradoxalmente, por um lado a formação tem que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo

tempo a arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social.”
(p.31).

Hoje se observa a priorização de algumas escolas com a formação dos educadores que atuam diretamente em sala de aula, associando-a a um marco importante para o bom desempenho dos alunos, contudo, muitas dessas formações não estão levando em consideração o contexto social e a vida docente além da escola.

A formação docente produz assim um novo perfil de professor, tendo em vista o conhecimento que ele utiliza em sua prática cotidiana, o que aprendeu na sua formação inicial, contudo, como aprimorar esse conhecimento e se debruçar nas inquietações e estudos teóricos e de casos, para conseguir entender, refletir e por fim, gerar novas possibilidades de aprendizagem?

Neste sentido a formação passou a ser o grande desafio e a grande considerável possibilidade de formar professor na atualidade.

O contexto histórico atual exige a capacidade de adaptação a mudanças e reestruturação de um novo caminho pedagógico. Para que haja a apropriação por parte do professor, é preciso que ele possa participar ativamente dos movimentos de mudanças. E, para que haja um processo de transformação na atuação desse educador, faz-se necessário que ele vivencie situações e, assim, saberá estabelecer uma relação do escrito e do vivido no âmbito escolar. O professor, porém, só terá essa maturidade profissional mediante de uma formação contínua sistemática e consistente.

A formação exige do professor dedicação, tempo e muita determinação para percorrer o caminho da elaboração da mesma. Sem esses itens, fica difícil “a integração pesquisa e ensino pautada no encontro de sujeitos (docentes e discentes) com olhares multifacetados sobre o real reclama a (re) construção de processos do trabalho docente pautados em uma racionalidade pedagógica fomentadora de uma “práxis educativa que abra caminhos de aprendizagens à vida contemporânea.” (TERRIEN, 2006, p. 3).

Segundo Tardif (2002, p.15): “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para ela adaptá-lo e para transformá-lo”.

Tal afirmação é associada à ideia de que não basta ao professor ter apenas uma formação universitária se não tiver a oportunidade de constantemente refletir sobre o seu fazer pedagógico, procurando encontrar novos meios para atualizar sua prática, mediante os processos de formação que se articulem ao exercício da profissão e de sua vida.

Nesse sentido, amplia-se a necessidade de programas que valorizem a formação como algo inerente à profissão docente que seja uma tríade inseparável (professor-formação e ação)..

Assim, vale ressaltar o papel da formação, tanto no ponto social como educacional. Por tal motivo, impõe a nós estudiosos da educação analisar que lugar a formação ocupa na nossa profissão vigente. O que muito se detecta são milhares de estudos vagos e repentinos que os professores desenvolvem, mas não com um caráter específico investigativo. A formação só se torna formação propriamente dita quando realmente se apropria dela, com intuito de renovar, mexer, criar possibilidades de transformar a realidade atual. Será que um professor que não participa de formação consegue realmente promover as mudanças necessárias?

Urge, portanto, analisarmos se as formações vigentes estão suprindo a contento as precisões educacionais. O entendimento aqui é de que o exercício de formação profissional vai muito além de investir somente em conhecimentos teóricos, mas de juntar sua prática e sua teoria, para que consigam trilhar um caminho. A teoria sem a prática não se complementa e vice - versa.

O professor que tem a formação como algo primordial na sua profissão aprende a refletir, questionar e a observar criticamente a realidade de uma maneira madura profissionalmente, humanamente. `

Em que consiste realmente o ato de refletir? Refletir não faz parte apenas dos professores, mas sim o ato de reflexão é inerente ao ser humano. O ser reflexivo no contexto educacional nos situa na frente para tomarmos como ponto de partida mudar a nossa postura e nossas ações diante de uma situação. Afinal, somos reflexivos por que adquirimos consciência do que fazemos? Concordamos com Pimenta quando diz:

“[...]valorizando a experiência e a reflexão, conforme Dewey , e conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.” (2002, p.19).

Para que, no entanto essa reflexão na ação seja privilegiada, é necessário que o professor tenha passado por um espaço que privilegie uma formação prática reflexiva, pois achamos impossível formar profissionais reflexivos sem a reflexão como elemento intencional nos planos de formações.

É pertinente que o professor em sua formação inicial tenha contato com o vivido em sala de aula para refletir sobre a sua prática, para reformular o seu fazer pedagógico e embasar sua prática. Assim sendo, uma formação voltada para a prática reflexiva não é fácil de desenvolver no meio universitário em que vivemos hoje. O professor só vai ter acesso a um contexto escolar nos últimos semestre de faculdade, ficando assim tardio para tal desenvolvimento dessa prática reflexiva.

Lima (2001, p. 164), ao analisar as questões sobre a formação, expressa que “a proposta de professor reflexivo nos cursos de formação de professores e profissionais da educação pode adquirir novas nuances se considerarmos o compromisso com a educação e com a profissão docente”. Faz-se forçoso, no entanto, reconhecer que esse processo ultrapasse os portões das universidades e transborde para os espaços pedagógicos em que se vivenciam concretamente os reais desafios da educação, de forma que o conteúdo dessa formação não seja elaborado somente com base em de teorias e programas, mas arraizado no chão da escola.

Assim, concordamos com Imbernon (1995) quando afirma que a formação deve ser constituída de um professor reflexivo, que reflete conjuntamente sobre sua ação. O que nos faz compreender que essa reflexão está intrinsecamente geminada à sua prática.

Falar em educação na atualidade pressupõe pensar na formação do professor e na prática docente com qualidade. Para que isso aconteça se faz necessário entender a formação do professor como o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige uma boa formação inicial e contínua, uma boa valorização profissional e políticas adequadas, considerando o *lócus* de trabalho do professor.

A formação tem um objetivo na vida do professor que dela se alimenta. Entendemos que essa concepção do professor que compreende a sua formação como algo essencial se envolve em um preparo profissional que congrega conhecimento, maturidade profissional e prática docente para as possíveis mudanças.

A formação precisa ser valorizada enquanto espaço de desenvolvimento social histórico humano e educacional, precisa ser considerada como algo que favorece as transformações do cenário educacional vigente. Incluí-la na rotina do professor é possibilitar mudanças no conhecimento docente, e enriquecer o contexto escolar.

É tarefa também do educador procurar se atualizar e buscar subsídios que contribuam para a sua profissão, envolver-se no seu cotidiano, analisando, vivenciando, sentindo e priorizando a formação na docência. Toda essa atitude requer tomada de

consciência que, juntamente com a vontade de aprender poderá ensejar mudanças concretas para o seu trabalho. Contudo, para que isso aconteça é necessário, contudo, promover uma postura de ser um professor engajado com o seu desenvolvimento profissional.

Sabe-se, porém, que não é uma tarefa fácil de assumir. É preciso refletir, principalmente, sobre o valor que essa formação poderá produzir na vida profissional de um professor. Ante tal realidade, escutamos muito: a teoria é uma e a prática é outra.

Embora, ainda haja posições assim, o cenário vem mudando e buscando professores que atuam e tenha o desejo de mudança, quer dizer, unem sua prática e seu conhecimento, em busca de possibilidades de transformações.

Nessa discussão, ficou explícito que a formação está propondo uma análise mais crítica sobre o assunto, instigando a reflexão da qualidade de ensino. Se o professor atuante tiver a sua formação como ponto crucial da transformação de seus hábitos e pensamentos, podem trazer inúmeros benefícios para dentro da escola e para o aluno. Apesar de todos os esforços em propor uma formação justa, com critérios rigorosos, ainda se encontra na atual realidade um distanciamento entre a formação aplicada hoje e a ideal para o futuro da educação.

Uma coisa é fato: a formação do professor voltada para prática reflexiva é imprescindível para o exercício docente.

É pertinente ao docente observar e refletir as práticas atuais desenvolvidas no âmbito de formação, para favorecer subsídios a fim de atingir o real objetivo da educação fazendo valer a profissão como profissional reflexivo que estabelece o diferencial, tentando significar e retirar o modelo de formação que até hoje permanece em evidência- uma formação que desenvolva a criticidade e reflexão dos professores sobre seu processo de aprendizagem. Para que isso, contudo há um caminho a ser percorrido: a formação.

Vê-se, portanto, nos cursos de formação docente, uma busca como o principal objetivo conseguir um acesso às mudanças necessárias a um ensino atualizado e contextualizado concernente às transformações que se impõem na contemporaneidade. A formação ensejo de preparação, discussão e aprofundamento dos conteúdos pedagógicos, práticos e teóricos, produzindo condições para a conquista do papel do professor preparado para as novas exigências da sociedade, em um ideal de sociedade mais consciente.

3.3 A formação e o fazer docente no espaço escolar

A palavra prática nos remete de imediato ao significado de agir, fazer algo. Ela está presente em tudo o que necessitamos executar. Na profissão docente, não poderia ser diferente. Passamos por uma época em que se afirmava com inteira convicção que os cursos tinham uma diferença tamanha entre a teoria e a prática.

Com essa idéia em mente, buscamos analisar a prática e a teoria nas formações dos professores que atuam no PAIC. O questionamento que nos leva a fazer é: o que aprendemos em nossas formações e o que fazemos em nossos espaços de aula?

Imbernon (2010) pontua de maneira bem enfática o fato de que a formação precisa ser voltada para os reais problemas enfrentados em sala, que nem sempre são iguais, padronizados, nos quais não existe receita pronta para a solução. O contexto que vivemos no espaço escolar tem uma demanda muito diversificada com distintos problemas. Não podemos deixar de levantar as diversas circunstâncias que o professor enfrenta no chão da sala. E aí perguntamos: a formação deve ser a mesma para diversos contextos? A ideia de formação nesse aspecto não será considerada como “treinamento”? Não é suficiente, contudo, apenas mudar as formações, é importante aperfeiçoá-las e aproximá-las o mais perto possível da realidade vivida dos professores, de modo a torná-las motivadoras para os professores. Enfim, formação não é treinamento.

A formação standard á formação aplicada á formação docente tenta dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos. A formação clássica é formação de problemas, mas, na formação continuada, não há problemas genéricos, mas sim situações problemáticas. Passar de uma para outra nos dará uma nova perspectiva de formação. (IMBERNON, 2010, p.55).

Esse posicionamento nos leva a compreender ser preciso rever as questões do espaço, tempo, currículo e preparação do corpo docente para que este atue de forma efetiva, tendo em vista a concretização do objetivo da educação, que é o de ampliar o conhecimento em suas dimensões social e cultural.

Ante esse entendimento faz-se necessária a revisão do conceito de formação de professores voltados estritamente ao conhecimento científico, mediante os certificados e diplomas. A formação é muito mais ampla e precisa ser dirigida a um processo de reflexão, autoavaliação e reorganização do fazer pedagógico. Imbernon conclui, ao exprimir que “formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz.” (2010, p.47).

Creemos que a formação docente possui ação direta no desenvolvimento do ensino – aprendizagem, pois o crescimento do aluno está muitas vezes ligado à ação do

educador, ao compreender que, embora haja inúmeras dificuldades, a sala de aula é o local onde podemos provocar e instigar os alunos e fazer que compreendam a verdadeira função social da escola.

Uma preocupação fundamental, também presente em nossas inquietações é o fato de que só a formação também não garante o sucesso da educação escolar. Há de se levar em consideração, a idéia de que pode existir uma lacuna entre o que é aprendido e o que é desenvolvido em sala de aula. Em consonância com tal noção Contreras acentua:

que todos os problemas não revelam senão uma brecha, uma distancia entre a teoria e prática; uma brecha que significa um vazio entre a teoria e a realidade que se pretende compreender. (CONTRERAS *apud* PIMENTA, 2000 p.65.).

Ao analisarmos essa brecha, vemos duas condições distintas: de um lado uma vertiginosa mudança no que se refere à importância da formação na contemporaneidade. Do outro, o aumento nos números de instituições que estão abrindo espaço para essas formações. O que nos preocupa bem mais, entretanto, é saber se esses estudos estão realmente fazendo uma contextualização com o que esse aluno do século XXI necessita dentro de sala.

Portanto formar docentes significa ir muito além de expor propostas para serem seguidas, mas também promover uma formação que busque trabalhar com inovações constituídas com suporte em um processo dialético, fruto de uma reflexão, em que o professor se conscientiza de sua realidade num processo de elaboração e reelaboração atuando nela com criticidade diante da sociedade. Sendo assim, o sujeito torna-se emancipado.

Acreditamos que não se constrói uma formação consistente somente dentro dos muros da Secretaria de Educação, ministérios e/ ou semelhantes. É preciso analisar todo o contexto real envolvido para enxergar todas as dificuldades, como precariedade da escola, material, condições financeiras de alunos e professores, como a escola valoriza a formação dos professores, e principalmente como esse professor vê a formação. E como garantir que os conhecimentos que estão sendo refletido vão realmente para a sala de aula?

Nessa contextura de discussões, acreditamos que teoria e prática são indissociáveis. Uma não caminha isolada da outra.

Concordando com essa afirmação, procurando entender melhor o que essa junção contribui para a formação docente, notamos que a formação do professor não pode viver sua prática separadamente da teoria.

É nessa direção, afirmando e reafirmando esse entendimento de práxis, que podemos constatar que a prática dentro do espaço escolar é a parte que revela o trabalho

do professor. Tal ação, no entanto, perpassa o conhecimento adquirido do professor no decorrer da sua vida. Esta ação do professor é que o revela como um ser ativo dentro do chão da escola e que fortalece sua atuação como membro de uma sociedade e sua relação entre professor- aluno e o conhecimento e transformação.

Consideramos que essa ação- reflexão -ação é que torna o professor um sujeito de mudanças e não apenas um espectador esperando o espetáculo começar, pois ele é o próprio ator de transformação. O educador quando inicia esse processo de reflexão sobre a sua prática, exerce uma mudança de vida de sentido da sua profissão docente.

Com a intenção de explicitar o conceito de práxis, Ribeiro acrescentar a idéia de que, quando temos a verdadeira consciência do sentido que essa palavra representa na nossa vida é porque já assimilamos a autenticidade da atividade humana em geral. Entendendo que a educação é uma forma específica de práxis (VASQUEZ *apud* RIBEIRO, 2001 p.5).

Nessa compreensão de práxis, os educadores não se fechariam para a ideia de que práxis é exclusivamente o exercício de experimentar e pôr em prática a teoria que aprendemos nas academias e nem de retiramos a contribuição desta de nossa profissão, pois, como citado anteriormente, uma não se sobressai a outra e sim se complementam.

O trabalho do professor é considerado um trabalho prático, quer dizer, de situações concretas. Já ouvimos muito falar que as formações de professores eram estritamente teóricas e assim se tornavam sem sentido, pois não havia aplicação, mas o fazer pedagógico não tem esse corte de teoria e prática, pois as duas têm função própria uma tem o objetivo de como ensinar e a outra como fazer para ensinar, essa articulação é o que nos garante que a ação de sala de aula está sendo repensada do lado teórico e prático, quer dizer, estamos desenvolvendo a práxis para transformação da realidade. Nesse sentido, buscamos elementos para nosso entendimento de formação como uma atividade que faz parte da sua docência. Assim diz a autora:

A atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social.” (PIMENTA, 1994, p.83)

É na práxis que começamos a enxergar o real sentido da formação como uma propulsora de transformação do individuo ante a sociedade que nele está inserido.

Certamente, sem essa reflexão, não fica possível entendermos o sentido político da educação e da formação de professores.

Sabendo disso, acentuamos que não nos tornamos professores críticos e reflexivos porque temos muita teoria ou por que temos o dom, e sim por que acreditamos na transformação da realidade. Assim expressa Marx apud Pimenta: “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)”. (1994,p.86).

Trazendo essa realidade para o campo das discussões teóricas, podemos em Vasquez apud Pimenta (1994, p.87) acriticar à ideia de se afirmar que “toda atividade não é práxis, mas afirma que toda práxis é sim uma atividade”. Isso implica que nem tudo o que fazemos podemos considerar como uma atividade transformadora, mas aquilo que fizemos, pensamos e refizemos, com vistas a transformar, podemos considerar como práxis.

Assim, em consonância com a ideia de Ribeiro, reafirmamos que

somos seres com capacidades teórico-prática. E somos seres que, no exercício desta capacidade com vistas ao atendimento de necessidades impostas ou inventadas, damos coletivamente conta de satisfazer a necessidade maior de sermos cada vez mais humanos.(2001,p.16).

Vasquez *apud* Ribeiro conceitua, assinalando que

práxis é a atividade humana que produz objetos; sem que por outro lado essa atividade seja concebida como caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum. O autor ressalta também que Práxis é atitude material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano. (1968, p.3).

Os conceitos ora delineados ensejam um novo sentido à formação, juntando teoria e prática, potencializando nosso entendimento acerca desta.

4 CONTEXTO POLÍTICO DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.

Neste capítulo iniciamos a discussão sobre a implantação do PAIC no Estado do Ceará, e as políticas de formações. Inicialmente, faremos um pequeno percurso acerca de como, quando e por que o PAIC foi criado. Na sequência, são debatidas as políticas de formação docente desenvolvidas em torno desse programa, com o objetivo de alfabetizar as crianças na idade certa.

Para entendermos a origem do PAIC foi necessária uma discussão da realidade e da compreensão do que há por trás dos discursos vigentes. Para tanto, fizemos um corte da realidade e iniciamos a reflexão trazendo a criação do PARFOR¹⁶, que facilitou cursos de 1º licenciatura para os professores que não tinham ainda o curso superior exigido pela LDB e ainda ministravam cursos para outra parte de professores que tinham licenciatura em outras formações que não fosse a de sua execução.

Vejamos que a LDB n.º 9.394/96¹⁷, em seus artigos: 61 e 62 estabelecem que:

A formação de profissionais de educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço:

II. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.”

Art. 62: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

¹⁶ Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 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. Art. 11. A CAPES fomentará, ainda: III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: **c)** de nível médio, na modalidade Normal.

¹⁷ Lei de diretrizes e base

primeiras séries do ensino fundamental , a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Com um desdobramento, veio a correria em busca de mais qualificação, com reforço pelo art.87 § 4, que ajudou a pressionar também essa formação inicial rápida para os profissionais de educação que só tinham o antigo curso magistério, antigas escolas normais e que não haviam concluído o curso superior de Pedagogia. “ até o final da Década de Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviços”. Com isso os professores saíram em busca de cursos ligeiros que dessem o diploma. A tentativa de melhoria da educação gerou por sua vez, um verdadeiro caos ao curso de Pedagogia e a formação inicial desses profissionais contribuiu para uma formação precária.

Com isso ficou notável o aumento desesperado de cursos superiores em nosso País, contudo, a quantidade desses cursos aligeirados não corresponde a qualidade dos cursos, que acabaram prejudicando o curso de Pedagogia e comprometendo sua competência.

Em 2003, o Governo Federal criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, que tinha como prioridade a formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. As universidades que acreditaram no programa e se aliaram foram beneficiadas com centros de pesquisas e desenvolvimento da educação, com pessoas que ministravam cursos e pensavam em programas que ajudassem os professores em sua formação. Também fazem parte da Rede nacional de Formação Continuada diversos programas que contribuem para o desenvolvimento profissional docente são eles: Pró-Letramento, Gestar II¹⁸ e Especialização em Educação Infantil.

O Pró-Letramento é um programa, criado em 2005, com o objetivo de propor e orientar o trabalho docente dos anos iniciais, propiciando melhoria na aprendizagem dos alunos na área de Leitura, Escrita e Matemática, ajudando os professores a respeitar a maturidade das crianças dessa faixa etária dos primeiros anos.

O curso é semipresencial, de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 a distância. Dura oito meses cada etapa de Escrita, Leitura e Matemática. Durante o curso presencial, os professores são convidados a assistir aulas dialogadas com seus tutores e a apresentar seminários para acompanhamento do programa.

O Gestar II é um programa voltado para as áreas de Língua portuguesa e Matemática para alunos dos anos finais. Os professores participam de 300 horas de

¹⁸ Programa Gestão da Aprendizagem Escolar.

formação. Não vamos nos deter muito nesse programa, já que está desfocado da questão central, que se reporta aos anos iniciais.

Curso de Especialização em Educação Infantil como afirma André citado por Gatti; Nunes, entre outros, (2011, p.62), é uma parte da educação pouco valorizada nos cursos de pedagogia. Destarte, por se tratar de crianças, tem-se a idéia de que qualquer profissional pode adentrar o chão da escola e ensinar, contudo, nós professores sabemos que não é bem assim. É pertinente afirmar que, para o profissional se dedicar a essa faixa etária se faz necessário o alto teor de conhecimento emocional, cognitivo do desenvolvimento infantil. Com base nesse viés se percebeu a necessidade de uma especialização que abordassem esses tópicos para a formação dos professores atuantes com essa idade.

Também no Ceará temos o Programa Professor Aprendiz, um projeto bem criativo que incentiva os professores do Estado a fazer em um relatório de experiência, podendo assim refletir suas ações e socializar o seu fazer pedagógico para outras pessoas.

Esses programas de incentivo à formação dos professores por parte das políticas tornaram estímulo aos professores, tanto nos estados e municípios.

Em Sobral a 220 km de Fortaleza começaram a pensar em uma política de formação com ideias e ações voltadas para o desenvolvimento do docente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Diante do alto índice de alunos não alfabetizados, um professor da Universidade Federal do Ceará resolveu junto com o seu grupo de consultores, gravar as crianças lendo para perceber o nível de leitura. O resultado foi revelador e preocupante. Com o resultado demonstram que as crianças até o 4º e o 5º anos ainda não tinha uma leitura fluente com a compreensão leitora, começaram a fazer indagação: o que está acontecendo com essas crianças que não são alfabetizadas? Em Sobral, desenvolve-se também nessa perspectiva de incentivo na formação continuada um programa intitulado de Programa Olhares, onde o foco é saber um pouco como se sentem esses profissionais acerca da sua profissão.

A exemplo de Sobral a Secretaria da Educação Básica do Governo do Estado do Ceará aderiu em 2004 ao Programa Alfabetização na Idade Certa..

Preocupados com o alto de índice de analfabetismo no Estado do Ceará, se instituiu um Comitê constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/CE, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR, com intuito de fazer um estudo sobre o analfabetismo no Ceará. Baseado no levantamento sobre a problemática do analfabetismo escolar esse comitê realizou pesquisas e o resultado foi alarmante. A pesquisa revelou que, de uma amostra de 8.000 alunos, 15% da amostra tiveram leitura e uma compreensão leitora de maneira adequada, mesmo sendo um texto bem pequeno.

Somente 42% das crianças produziram um pequeno texto que, na maioria, eram compostos por apenas duas linhas e o Comitê de avaliação não consideraram um texto ortográfico compatível com o ano no qual as crianças estudavam.

Outro agravante nessa pesquisa foi apontado e diz respeito ao seguinte aspecto: A maioria das universidades que tinham o curso de Pedagogia não apresentava em sua matriz curricular uma estrutura para formar professores alfabetizadores. Usava de métodos de cópias o tempo de aula era e curto e mal usado por esses educadores.

Vale também salientar que o Índice de Rendimento da Educação Básica, criado em 2007, demonstra orientadores para o sistema educacional no que se refere avaliação de qualidade de dois aspectos: o fluxo escolar e o desempenho nas avaliações.

É com esta intencionalidade que no âmbito da avaliação, o IDEB se consolidou em 5 anos após sua criação. Dentre os indicadores apresenta dados com a quantidade de alunos que avançam de série e qual o nível de aprendizagem que os alunos se encontram.

Apoiado nos indicadores de baixo índice de crianças não alfabetizadas se instalou uma discussão para implementação de um Programa que fosse capaz de assegurar a alfabetização das crianças com uma educação de qualidade. Assim Sobral tomou essa iniciativa possível – criou e implantou o Programa de Alfabetização na Idade Certa.

Em decorrência dos resultados frustrantes e para combater o analfabetismo escolar, o comitê conseguiu uma parceria e ajuda da UNICEF para criar o Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC, tendo como foco apoiar os municípios cearenses para melhorar o índice de analfabetismo. Aderiram a esse programa por meio de um pacto de cooperação cerca de 60 municípios cearenses, dentre eles Fortaleza que a época apresentava resultados do IDEB preocupantes. Desta forma o IDEB vem sendo um sinalizador para os municípios que aderiram ao PAIC através de um pacto de cooperação. Tal pacto tem a finalidade de comprometer os municípios com as seguintes metas

- I. Priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
- II. Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente;
- III. Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de criança.
- IV. Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- V. Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;

- VI. Ampliar o acesso a educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- VII. Adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

Por iniciativa do Governo do Estado do Ceará, em 2007, a SEDUC¹⁹ deu a decide assumir a execução do PAIC, tornando o programa uma política pública.

No dia 24 de maio de 2007, as propostas do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC foram assumidas pelos municípios, reconhecendo a responsabilidade de alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do Ensino Fundamental. Partindo daí, e sabendo que para assumir o programa como prioridade se fazia necessária uma organização, o programa foi organizado em cinco eixos - Gestão Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Educação Infantil, Literatura Infantil e Formação do Leitor.

Sabia-se que, para tudo isso acontecer de maneira satisfatória, era necessário alto investimento na formação dos professores no sentido de tentar alcançar as metas estabelecidas.

Foram então ofertadas formação: aos professores e gestores; assessoria técnico-pedagógica; professores multiplicadores do 1º ano; formação direta aos professores do 1º ano dos municípios com os menores índices de alfabetização; formação continuada em Matemática para os professores do 1º e 2º anos e encontros pedagógicos de formação de professores do 1º ao 5º. Para tanto o Programa incentivou os professores à inserção no mundo digital por meio de *software* “Luz do saber infantil” embasado nas teorias de Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky para que esse recurso didático favorecesse subsídios teórico-metodológicos para aquisição da leitura e escrita dos alunos.

O Programa após tornar-se uma política de Estado no Ceará ampliou sua visibilidade ao âmbito nacional através do decreto presidencial de nº 6.094/2007²⁰, no intuito de ampliar o PAIC para os outros estados. Sendo assim, mudou a sigla de PAIC para PNAIC²¹ com o objetivo disposto no art 2 e inciso II que tem como intuito “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. O objetivo é alfabetizar as na língua portuguesa e oferecer estudos de

¹⁹ Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

²⁰ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

²¹ Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa.

Matemática a crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas municipais e estaduais.

O PNAIC tem em vista acoplar os mesmos objetivos do PAIC, só que em nível nacional. Integra materiais próprios que vislumbre o ensino de alfabetização, compartilha ideias dos estados, municípios e o Governo Federal no intuito de fomentar mais discussões e reflexões sobre alfabetização. Para que isso realmente aconteça, o Programa organiza uma formação contínua e sistemática para todos os professores que atuam no 1º, 2º e 3º ano, que mesmos participam de aulas presenciais sobre Letramento e utilização de materiais que usou no chão da escola. Pergunta-se: será isso mesmo uma formação ou um treinamento?

Os orientadores de estudos dos formadores passam por um curso de aprofundamento de 120 horas no total, onde participam de aulas presenciais, período de avaliação permanente que consta de monitoramento das ações, planejamentos, estudos e reflexões sobre as propostas desenvolvidas.

Já os formadores, que hoje atuam com as formadoras das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental I do Município de Fortaleza, são professores que tenham no mínimo dois anos de experiência em alfabetização, uma vasta caminhada de formadora e fazem parte de consultoria. As formações acontecem semanalmente com essas formadoras que participam de formação de como alfabetizar de maneira lúdica e criativa por intermédio do material também desenvolvido pela renomada professora e sua equipe.

Desta forma o PAIC e PNAIC, são programas inspirados a desenvolver: políticas socioculturais que objetivem a inserção das crianças no mundo letrado e uma fomentação à qualidade da educação. Contudo pergunta-se, o que se quer com todo esse investimento é aumentar o índice de alfabetização ou realmente educar, “alfabetizar” para o mundo?

4.1 Alfabetização e letramento: contradições, desafios e possibilidades.

Prosseguindo com o debate sobre programa de alfabetização, é relevante estabelecer debate a respeito da formação dos professores que atuam alfabetizando os alunos.

Ainda deparamos altos índices de crianças que não estão sendo alfabetizadas por não ter em acesso à escola ou que vivenciaram experiências pedagógicas inapropriadas que não as situaram frente a apropriação do sistema de escrita alfabética²². É evidente também que encontramos alunos que sabem “ler” e “escrever”, mas que não utilizam a

²² Se desejar aprofundar no assunto ler Sistema de escrita alfabética do autor Artur Gomes de Morais.

escrita e a leitura para a sua vivencia no mundo, entender o real significado do conhecimento e da utilização da escrita e da leitura.

Há uns 30 anos era comum se ver um adulto dizer que a criança já estava alfabetizada, pois escrevia o próprio nome, e isso bastava. Hoje essa realidade mudou bastante e sabemos que a proposta pedagógica para alfabetizar uma criança precisa privilegiar e articular o conhecimento e seu significado para sua vida.

Houve grande explosão na década de 1980, com a chegada inovadora da Psicogênese da escrita²³, refletindo sobre a escrita e a leitura das crianças. Da mesma forma, entendemos que mesmo com essa avalanche da Psicogênese da escrita, a não compreensão correta da expressão e dos conceitos atribuídos trouxe um desentendimento na hora de alfabetizar. O equívoco era tanto que chegaram até a pensar que para o sujeito aprender a ler e escrever não era preciso intervenção, e que poderiam aprender espontaneamente.

Hoje esse cenário se modifica com um novo entendimento de alfabetização. Não podemos atualmente apenas ler e escrever, pois precisamos fazer com que os alunos façam o uso social dessa leitura e escrita. O termo alfabetizar nos permite fazer uma junção de palavras alfabetização²⁴ e letramento²⁵, quer dizer tornar de fato um cidadão letrado que tenha o conhecimento da relevância das funções dessa leitura e escrita no seu cotidiano. Esse termo surgiu no meado de 1980 na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, objetivando um novo conceito e significado nas praticas de leitura e escrita.

Dessa forma, a análise da alfabetização atual se embasa no pensamento complexo, no qual, segundo Soares (2003), as palavras alfabetizar e letrar são distintas mas são ligados entre si e indissociáveis do todo e, mais ainda, é preciso considerar uma trama interdependente, interativa de alfabetizar letrando com o conhecimento e seu contexto.

Pensar em alfabetização é pressupor a inserção do aluno no mundo letrado. Assim como anota Morais (2012), os alunos que estão no processo de aprendizagem da escrita não entendem ainda o seu funcionamento. O professor alfabetizador então precisa conhecer minuciosamente o que as letras representam e como as letras funcionam para que o aprendiz do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) descubra por meio das intervenções do educador o começo da decifração desse enigma.

²³ É o caminho pelo qual a criança percorre para se apropriar da língua escrita, quer dizer o conhecimento da escrita.

²⁴ O termo alfabetização faz referência ao processo mediante o qual uma pessoa pode aprender a ler e a escrever, duas atividades ou funções que lhe permitirão se comunicar com o resto dos seres humanos a um nível mais profundo e abstrato.

²⁵ É a apropriação não só da leitura e da escrita, mas a função social da escrita e da escrita.

Para se abraçar um novo modelo de alfabetização é condição problematizar, questionar e perguntar o porquê das coisas e dos fenômenos, reconhecer o valor e o significado do ensino de alfabetizar letrando ao universo social em que o aluno se encontra.

Portanto, para incorporar a visão complexa da alfabetização, a formação continua do professor é o caminho necessário para, sem dúvida, promover uma participação ativa e consciente do aluno, desde sua vida escolar à vida profissional e cidadã. É pelo princípio de articular o conhecimento ao pensamento crítico sobre alfabetização que os indivíduos poderão ser capazes de participar de maneira mais efetiva no desenvolvimento da formação de professores alfabetizadores.

Para isso, a formação do professor alfabetizador desacomoda e passa a exigir a superação de concepções tradicionais, necessitando da compreensão de novos paradigmas de ensinar a alfabetizar letrando. Neste ponto, é relevante a argumentação de Moraes (2012), quando comenta que compreender o sistema de escrita alfabética é perceber que o percurso evolutivo é bastante distinto e as respostas são diferentes para o que representa e como a escrita cria sons e representações, dependendo da etapa do processo de alfabetização em que a criança se encontra.

De acordo com Moraes,

Qualquer educador que esteja familiarizado com a realidade da maioria das salas de primeiro ano de nossas redes públicas sabe, que ao lado de novas práticas de leitura de textos, de poucas atividades de produção de textos, a tendência, quando ocorre ensino da escrita alfabética, é a de que tal ensino consista na apresentação de “famílias silábicas” ou no treino fonema-grafema. (2012, p. 26).

Dessa forma, entendemos que a compreensão do professor sobre o ensino e a aprendizagem em alfabetização é uma premissa significativa e orientadora de sua ação docente. Como Lima evoca,

Muitas vezes a não aprendizagem na escola ocorre por que a metodologia do ensino não corresponde aos processos de desenvolvimento das crianças, não considera o indivíduo em seu desenvolvimento cultural ou, ainda, não considera a língua escrita como um sistema estruturado e complexo, cuja aquisição demanda o domínio sucessivo das várias dimensões que o compõe. (2010, p.5).

Em razão dessa urgência contemporânea, de ser profissional crítico e consciente da sua ação docente em alfabetizar, é, portanto imprescindível a transformação das antigas formas de alfabetizar e ter uma plena consciência da real função social da

alfabetização na educação. Não podemos esquecer da grande complexidade ante as políticas públicas e lembrar que inevitavelmente passa pela ação do professor, podendo ser reprodutora ou transformadora da realidade da social.

5 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PAIC:ANALISANDO OS DADOS

Neste capítulo, discorreremos sobre os resultados mediante a perspectiva da correlação entre o todo e as partes da pesquisa. Dessa maneira, faremos o processo da análise ordenando, estruturando e correlacionando o sentido das evidências, transformando os dados coletados em um conjunto coeso e significativo. A análise seguirá utilizando dois caminhos: o primeiro trabalha a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa – uma formadora dos formadores, uma formadora de professores e duas professoras que participam do Programa de Alfabetização na Idade Certa. O outro caminho é a ideia da formação do PAIC para os quatro sujeitos da pesquisa.

5.1 Caracterização dos sujeitos entrevistados

A análise desses dados permitiu conhecer o perfil profissional e de formação dos sujeitos da pesquisa.

Brilhante Tem de 40 a 45 anos. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicomotricidade Relacional pelo CIAR²⁶. É professora há 10 anos em Educação Infantil. Faz parte de um grupo de formadora da consultoria do 1º ano do Ensino Fundamental. Bolsista da SEDUC²⁷.

Diamante Tem de 40 a 50. Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Tem Especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo CEFET²⁸. Professora alfabetizadora. Participou do GEEMPA²⁹ uma teoria pós-construtivista³⁰

²⁶ CIAR - Centro Integrado de Análise Relacional

²⁷ SEDUC_ Secretaria de Educação do Ceará

²⁸ CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica - CE

²⁹ Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Deve-se levar em conta as concepções que orientam as propostas didáticas... e, um dos grandes erros dos docentes é justamente este: o não fundamentar-se na proposta que aplicam.

"utilizar a proposta do GEEMPA, que tem por base os estudos de Emília Ferreiro, tem que se compatibilizar com o quadro mais amplo do construtivismo, tal como proposto pela teoria de Piaget, como uma hipótese epistemológica para a prática pedagógica." (Grossi, p.25) Em outras palavras, se o professor optou pela proposta geempiana, deve basear-se no construtivismo, pois do contrário, escolhendo uma outra teoria qualquer (ex: empirismo), seu trabalho será em vão. Não faz sentido adequar a 'cartilha' com a prática da proposta de alfabetização geempiana. Porém, tendo conhecimento do eixo da proposta, pode-se inserir certas atividades que não foram sugeridas pelo GEEMPA, desde que não se aprenda por imitação de modelos, associação de ideias ou movimentos, do simples para o complexo.

coordenada pela educadora Estes Pillar Grossi. Foi selecionada em 2012 para fazer parte da equipe de formadora de professores do 1º ano.

Rubi: Tem entre 50 a 60 anos. Gênero feminino. Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú-UVA. Especialização em Educação Infantil também pela UVA. Professora alfabetizadora 13 anos. Participou de outros projetos de alfabetização desenvolvidos até hoje no município de Fortaleza.

Ametista: Tem entre 35 a 40 anos. Gênero feminino. Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú-UVA. Especialização em Gestão e coordenação escolar e Arte, Educação e cultura popular pela faculdade Darcy Ribeiro. É professora alfabetizadora a 13 anos. Participou de outros projetos de alfabetização desenvolvidos até hoje no município de Fortaleza como PROFA³¹. Atualmente supervisiona PIBID³², onde tem a função de acompanhar os estudantes de Pedagogia colaborando com sua formação.

³⁰ A psicogênese é uma das coisas mais complexas e novas do ensino. Esse é o ponto chave da questão. Ela é a fatia intermediária da aprendizagem entre o conteúdo científico e o processo do próprio aluno, que ele constrói através de circunstâncias do seu cotidiano. O aluno formula hipóteses sobre aquele campo conceitual. Ensinar nada mais é do que ir ao encontro dessas hipóteses, acolhê-las e depois superá-las.

A psicogênese é essa sequência de passos que um aluno constrói quando quer compreender algo da realidade. A pessoa não compreende esse algo diretamente, com objetividade. Primeiro, é construída alguma coisa meio mítica, meio fantasiosa, mas que é essencial para que se chegue a uma compreensão objetiva. Em primeiro lugar, os professores devem se apropriar de uma proposta que seja solidamente embasada. Se esta proposta for calcada no pós-construtivismo, é preciso se apropriar dessa teoria, e, ao mesmo tempo, dessa prática, para depois realmente aplicar isso em sala de aula. Sem base teórica não é possível uma prática eficiente. Para isso, é preciso muita pesquisa e vínculo entre os educadores os pesquisadores.

³¹ Programa de formação de professores alfabetizadores, ações educativas de alfabetização, ensino fundamental, educação infantil e EJA.

³² PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola

Quadro3: Perfil geral dos professores que participaram da pesquisa Fortaleza, 2014.

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	MAIOR TITULAÇÃO	PROFESSORAS CONCURSADAS
Pérola	40 a 45	Pedagoga	Especialista	Não
Diamante	40 a 45	Pedagoga	Especialista	Sim
Rubi	45 a 55	Pedagoga	Especialista	Sim
Ametista	40 a 45	Pedagoga	Especialista	Sim

Fonte: elaboração própria.

São todas professoras com especialização na área de Educação, com idade de 40 a 55 anos. Três são concursadas no cargo de professora efetiva da Prefeitura de Fortaleza. Apenas a formadora dos formadores não é funcionária pública, fazendo parte do grupo de consultoria contratada para oferecer as formações para o grupo de formadores do 1º ano.

É um grupo com longa caminhada de alfabetização, fator esse que possibilita algumas percepções constatadas nesta realidade investigada acerca da formação do programa em discussão.

Assim, passada a etapa de observação do material coletado e das entrevistas, procedemos à análise, mediante a exposição dos dados, que foram cruzados e interpretados conforme as três categorias e subcategorias identificadas no quadro 4.

Quadro 4: As categorias e subcategorias dos achados da pesquisa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Programa de alfabetização na idade certa: qual o sentido político?	
Formação do PAIC: transforma ou cristaliza a ação pedagógica?	<ul style="list-style-type: none"> • O material de formação • .A proposta didática em alfabetização
Alfabetização no PAIC: quais as dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Família e escola • Práxis do professor

Fonte: elaboração própria.

No próximo tópico demonstraremos as concepções abordadas pelos sujeitos entrevistados de acordo com as categorias que reunimos para a investigação.

5.2 O que dizem as entrevistas

Os itens a seguir contêm as análises dos achados coletados nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa, escolhidos conforme critérios já explicitados no capítulo 3 desta dissertação.

Logo no início das entrevistas, refletimos com as professoras a importância da liberdade de expressão e, que ali, não haveria julgamentos do certo ou do errado, e que haveria intervenção no intuito de esclarecer algumas dúvidas ao longo das respostas, se fosse necessário. Para melhor entendimento da análise, organizamos os tópicos de acordo com as categorias explicitadas no quadro 4

5.2.1 PAIC: qual o sentido político?

Por convicção política e razão pedagógica recusamos “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. Por isso mesmo é que, nos momentos que se seguem, do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com mães e pais, com supervisores, com as crianças. É preciso que falem a nós de como vêem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinha, a partir do gabinete do secretário. (FREIRE, 2005, p 43).

No que se refere a análise do sentido político do programa as professoras destacaram que o programa ocupa um espaço de contribuição para a formação e para a alfabetização das crianças. As respostas das quatro professoras entrevistadas sinalizam que o PAIC foi de suma importância para o crescimento da alfabetização nos municípios, conforme os relatos.

[...] O objetivo do PAIC é alfabetizar e manter essa continuidade. O PAIC surgiu por que as crianças no 9º ano quando fizeram um teste com elas não sabiam ler e nem escrever boa parte delas. Então foi uma preocupação grande o que estão fazendo com essas crianças? Tão empurrando de série para série? Então quando foi implementado, independentemente de partidarismo o governador já tinha um trabalho ele foi secretário de educação, se eu não me engano de Sobral então ele fez esse projeto piloto em Sobral e eu participei era consultora do professor que desenvolveu. Em 2000 um professor gravou a leitura de todas as crianças para avaliar como estava o nível. O problema de alfabetização é um problema de gestão que aquele gestor tem que ficar atento a chegada da família, que é aquele professor que tá no 1º e 2º ano, articular as turmas, valorizar a formação dos professores.”(BRILHANTE).

É... eu posso falar do PAIC em duas vertentes como professora por que eu era professora do 1º ano e como formadora. A grande sacada do PAIC é a organização dos tempos didáticos e que te obriga a trabalhar naquelas estruturas e eu acho que fortalece a questão da compreensão da criança utilização do material. Alguns professores têm muitas resistências em utilizar, mas quando entendem e percebem que dá certo. O programa é todo fundamentado nos níveis da alfabetização.”(DIAMANTE).

Bem acho que o sentido político, não sei muito bem a parte política, mas vem contribuindo na educação fazendo as crianças se alfabetizarem de uma maneira mais atualizada sem ser tradicional.(RUBI).

Essa formação é extremamente necessário para o professor se apropriar e entender o processo de alfabetização antes eu tinha experiência de alfabetização e tive uma formação no pró- letramento e no PROFA que foi o pioneiro nesse novo modelo de alfabetizar letrando, antes eu usava muito

a metodologia tradicional, hoje eu compreendo a importância da proposta didática do PAIC para o crescimento das crianças na leitura e escrita. (AMETISTA).

Percebemos nas colocações a relevância da concepção de conhecimento - alfabetizar letrando - para uma melhor compreensão do Programa de Alfabetização na Idade Certa. Tal posicionamento ficou explícito nas falas sobre o sentido político do programa no cotidiano de sala de aula, como relacionar os conteúdos com a vida das crianças considerando a proposta desenvolvida nas formações. As professoras corroboram a ideia de que os conteúdos devem ter sentido e ultrapassar a memorização de dados, e, especialmente, com o posicionamento de que a relação entre professor e aluno precisa ser dialógica.

A formação do PAIC é considerada pelas quatro docentes de um modo geral como um dos facilitadores do aumento de alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental I.

Como se vê nos relatos das professoras Rubi e Ametista há uma questão em comum, que é a aquisição de estratégias de apropriação da escrita e da leitura que a formação do PAIC traz para as crianças aprenderem a ler e a escrever.

A professora Rubi destaca não compreender muito bem o sentido político do programa, embora reconheça que vem contribuindo para alavancar os índices de crianças se alfabetizando na idade esperada.

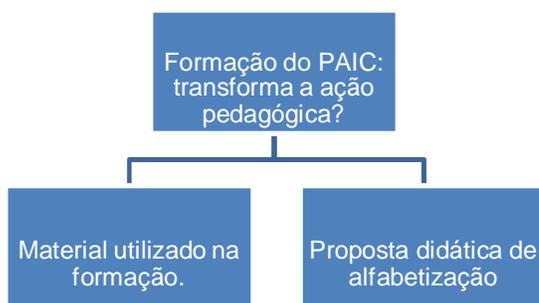
Brilhante expressa que, para se abraçar um novo modelo de ensino, é preciso primeiramente criar condições de problematizar, questionar sobre o significado das coisas. É necessária uma gestão que valorize a formação como algo imprescindível na profissão docente. Dessa forma, a professora deixa claro também a relevância da boa escolha do professor que vai estar à frente do 1º e 2º ano.

No contexto, sobre as concepções políticas inseridas no PAIC podemos representar um momento novo de alfabetizar letrando fazendo uma revisitação a antigos modelos e propondo novas e articuladas ideias para a inserção dos alunos no mundo letrado. Esse foi um ponto convergente nas falas das entrevistadas, ou seja, a forma de alfabetizar que o Programa de Alfabetização na Idade Certa trouxe nas formações. É por isso que comungamos com a ideia de Imbernon (2010), quando ele assinala que: “o desafio, segundo meu ponto de vista, é examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo, ou reconstruído a partir daquilo que é velho”.(2010, p.27).

5.2.2 Formação do PAIC: transforma a ação pedagógica?

Com origem na análise da categoria “Formação do PAIC transforma a ação pedagógica?” Surgiram às subcategorias: O material de formação e A proposta didática de alfabetização desenvolvida, que podem ser observadas na Figura 2.

Figura 2: Categoria: Formação do PAIC: transforma a ação pedagógica? Subcategorias: Material didático das formações e Proposta didática de alfabetização. Fortaleza/CE, 2014.



Fonte: elaboração própria.

O PAIC tem como um dos objetivos oferecer aos professores uma formação voltada para alfabetizar letrando, pautada no marco teórico da Psicogênese da escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A formação tem como alicerce o professor, o conhecimento e o aluno. Existem diversos desafios à luz da formação docente. O professor precisa de uma formação que o prepare e nele forme a base de reflexão para transformação do sujeito. Corroborando essa afirmação, Imbernon diz que:

É necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidencia da teoria e da pratica formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa. (2010, p.31).

Explorando um pouco mais os posicionamentos das entrevistas destacamos na fala das professoras a ideia de que a formação do PAIC demorou um pouco para que elas compreendessem que a maneira proposta era direcionada para que as crianças assimilassem melhor o entendimento da escrita e da leitura e que os conteúdos estão voltados para a realidade dos alunos. Podemos agora nos ancorar nos pensamentos de

Paulo Freire, que sempre destacou a relevância das possibilidades de letramento voltado para a realidade social de cada grupo, ou seja, trazer a alfabetização para o seu cotidiano, concedendo assim, um significado dessa leitura e dessa escrita para o mundo vivido. Ele pergunta “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como individuo? (FREIRE,1996, p.30).

Ante o exposto, partimos de uma provocação reflexiva em cada entrevista, a fim de dialogarmos com todo o percurso dessa formação aqui expressa. Para o melhor entendimento dessa formação resolvemos pensar sobre o material utilizado, assim como os procedimentos didáticos, tendo como possibilidade a transformação ou a cristalização dos saberes pedagógicos nas salas de aulas. Os relatos mostram que embora a formação do PAIC não tenha sido encarada como um “treinamento”, em algumas falas ainda deixam resquícios de um antigo modelo de proposta didática como anota uma professora quando perguntada sobre a importância do PAIC na sua formação: “A formação é muito boa, nos ajudou bastante, já vem tudo pronto é só agente aplicar.” (RUBI).

Ainda em consonância com essa ideia de formação, uma das formadoras relatou que muitas vezes nas formações dos professores há descaso por parte dos professores. Uma vez escutou um relato de um educador que disse “*hoje é o meu dia folga*”. Em sua fala, essa professora desconsidera totalmente a formação com um tempo didático de aprendizagem e de contribuição para a transformação da sua prática. Ante essa fala, a formadora dos formadores pontuou de forma segura que “*precisamos ser água para os nossos professores, eles estão desidratados.*” (Brilhante).

A concepção do sentido de formação perpassa toda uma subjetividade e nos ajuda a compreender o significado que cada sujeito oferece. Para isso, é relevante saber quais as concepções de aprendizagens do professor e como é feita a transposição didática do que eles elaboram nas formações.

Imbernon aponta que o professor precisa ser um sujeito crítico e ativo diante dos processos de mudanças educacionais, pois não basta só aplicar métodos inovadores, mas fazer parte desse dinamismo e não refletir apenas sobre sua prática, mas em tudo o que envolve o contexto educacional. Para esse autor,

[...] A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as a pessoa se adaptem para poder conviver com mudança e com a incerteza. (2006,p.18).

Encontramos nas falas das duas formadoras o modo como acontecem essas formações no PAIC.

[...] O formador querendo ou não a gente tem uma linguagem um pouco diferenciada do professor certo? Quando eu vou para o formador ele tem que entender o que o professor tem que fazer, só que o formador não tem a sala de aula para testar. O professor tem a sala de aula quando eu vou falar por exemplo de planejamento o professor tem muito mais dados para nos oferecer que um formador que hoje esta fora da sala de aula. Então a gente precisa na formação dos formadores levar a sala de aula para as formações, entendeu? Quando eles estão com os professores essa sala de aula já existe logico salas diferentes umas que são interessantes outras..., mas existe essa sala de aula, tem a pratica, a sala de aula não é abstrata. Então o que esse formador de professor tem que fazer é uma transposição didática da nossa conversa como formadora e com os professores mas tentando elevar o nível teórico e pratico. **Que o nosso professor quer hoje e eu me coloco agora como professora é mais fácil a gente receber tudo pronto e só aplicar.** (BRILHANTE) .

[...] a gente dá a formação e o acompanhamento. Quando eu vou fazer acompanhamento eu tenho 36 professores, eu vou fazer o acompanhamento dos meus 36 professores. Eu visito as escolas, eu entro nas salas de aulas, assisto às aulas deles, faço as minhas anotações vejo o planejamento deles, se tá sendo aplicado o que trabalhamos nas formações, se não for eu retomo aquilo ali em sala de aula e vejo o que está acontecendo para a gente conversar. (DIAMANTE).

Pelo relato, percebe-se a preocupação da formadora dos professores que não é só dar a formação, mas acompanhar processual e sistematicamente o que vem sendo trabalhado nas formações e o mais importante o de dialogar com o professor que não está conseguindo colocar em pratica o que é trabalhado nas formações. Dessa forma, podemos analisar a consciência desta contextualização da formação em espaços diferentes, pois, para atender uma demanda tão diversa, fica explícita a real importância do diálogo para se obter resultados favoráveis nas formações.

Sabemos também que não basta os professores adentrarem esses espaços de formações. Vale ressaltar que mais relevante é o que o professor pensa sobre a formação, determinando que lugar ele ocupará na sua profissão. No cerne desta questão, observar o que dizem as professoras no critério de formação.

[...] no inicio a formação do PAIC a gente achava muito repetitivo, sempre as mesmas coisas. Depois de um ano veio uma formadora que mudou a minha concepção, pois ela trouxe teoria, mas trouxe também a pratica. (RUBI).

Pela natureza dos relatos dos sujeitos entrevistados inseridos no programa de formação, fica evidente que as formadoras têm uma visão diferenciada das professoras que recebem a formação. De fato, durante a observação, percebemos perfil muito diferenciado no que concerne ao significado da formação do PAIC, para os professores e as formadoras.

Percebemos que na fala dos educadores eles não são contra a formação, mas esperam algo mais motivador, que não seja voltado para a mera utilização dos materiais estabelecidos para alfabetizar as crianças. Os relatos demonstram que não existe uma regularidade nas falas das formadoras e das professoras no que se refere à concepção da formação do PAIC.

O professor precisa compreender que ele é “um adulto aprendiz” como pontua Nunes.³³ Ao mesmo tempo em que ele medeia, está aprendendo. Esse conceito de aprendizagem docente vai perpassar mediador e aprendiz, vislumbrando um diálogo, onde a aprendizagem terá uma essência significativa. Não queremos aqui dizer que só essa relação vai tornar o significado da formação diferente, mas que essa capacidade de promover uma relação intrínseca do ato de aprender sempre com o outro sem interessar que posição se ocupa, seja ela formadora ou professora, poderá criar um elo de cumplicidade ressignificando o conceito de formação. Partindo dessa ideia concordamos com a noção de que, mudando o significado que temos de formação como algo imposto do tipo: “eu vou porque estou sendo obrigada” para “eu vou porque isso me motiva e isso movimenta e articula a minha prática pedagógica”-estariamos promovendo mudanças vertiginosas no cotidiano educacional. O modelo de formação como algo repetitivo traz um dado importante aqui revelado.

Agora essa formação não está me ajudando para uma transposição didática, pra mim, porque, não é que eu quero dizer que sou a sabichona, mas é que ela é tão repetitiva que hoje para mim ela se torna cansativa. Hoje o que é que eu penso, eu acho que a medida que eles formam as turmas para o PAIC deviam perguntar quanto tempo já estamos nessa formação entende? Porque cada uma o que eu vou, começo do zero [...] e é sempre a mesma coisa. (AMETISTA).

Nesse entendimento significa enxergar a formação como um momento que não acrescenta mais nada para quem está participando. Deste modo estamos viabilizando caminhar pelo pressuposto da contradição do que entendemos como formação. Imbernon ensina que “o tratamento da formação como um problema genérico ocasionou no sistema de formação standard, baseado em um modelo de treinamento”. (2010, p.54).

Corroboramos com a ideia do autor supracitado que não podemos perder a essência do sentido de formação, que é o de aprender, de transformar a sua prática de permanecer sempre nessa transformação e apropriação de mais saberes.

Desse modo, a formação vivida pelo professor exerce uma influência positiva na sua prática, uma vez que vai ajudá-lo a refleti-la e assim reformular concepções em curso.

³³ Ana Ignez Belém Lima Nunes-Professora do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE. Doutora em Filosofia e Ciências de Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha).

A formação idealizada atualmente é ancorada em um modelo de aprendizagem, que possibilite ao professor abrir leque em vários contextos sóciopolíticos e pedagógicos, tornando-o sujeito ativo, reflexivo e crítico em inúmeras situações inusitadas no cotidiano de sala de aula. Precisamos ter ciência de que a formação “[...] não deve ser feito como uma receita, mas como instrumento, uma ancora que lhe permite ampliar horizontes e potencializar seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (NUNES, 2007, p.145).

Explorando um pouco mais os posicionamentos das professoras, destacamos na sua fala das mesmas, que é trabalhado nas formações o uso do material do PAIC, objetivando a alfabetização das crianças, O material é composto pelo livro didático dos alunos, a proposta didática para os professores, o caderno de atividades e os recursos que vêm acoplados, como cartela de atividades, cartazes compostos pelo gênero textual que está sendo trabalhado em cada semana. Também se destacou no posicionamento da formadora BRILHANTE, quando ela exprime a relevância de sair da correria de fazer atividades e saber por que está fazendo, ou seja, trata-se de uma reflexão sobre os objetivos do que estamos ensinando e principalmente para que estamos desenvolvendo. Precisamos ter uma prática fundamentada na educação problematizadora. Podemos perceber um pouco disso nas seguintes indagações da formadora citada acima, em uma formação para os formadores de professores:

- Será que a professora está contemplando o período de transição dessa criança?
- Se contemplou, quais foram as atividades?
- Os objetivos do 1º mês foram contemplados?
- As atividades propostas estavam compatíveis com o tempo didático³⁴?
- O que a professora pensou tem haver com o tempo didático?
- Houve clareza nas descrições das atividades?
- As atividades foram adequadas?
- As atividades apresentadas trabalham o contexto exposto? Por quê?

A formação do professor alfabetizador é um elemento transformador da prática de sala de aula, então, o material utilizado nesse processo precisa ser o mais atual possível, reconstruindo, revisitando os currículos da Educação Infantil, propiciando para esse educador uma abertura de possibilidades para essa nova maneira de alfabetizar. Segundo Soares(2003), desde a década de 1980, houve uma “*desinvenção*” da alfabetização, pois

³⁴ Tempo didático é citado como o tempo para trabalhar cada esquema didático: prática de leitura, prática de escrita, e a prática de oralidade tendo a especificidade de cada ano.

com a vertiginosa mudança do olhar alfabetizador, mediante as novas perspectivas teóricas da psicogenética da escrita, alguns educadores começaram a questionar as antigas propostas alfabetizadoras.

Para ensinar a ler e escrever o professor precisa ter um caminho que ajude a criança a percorrer pelo mundo da leitura e escrita de maneira significativa.

A continuidade da formação do PAIC no modelo vigente nem sempre é considerado por eles como algo instigante, dinâmico que movimenta sua prática, pensando, repensando e investigando seus saberes, como constatamos no relato das duas professoras:

[...] o conteúdo e a programação é a mesma, se eu tivesse esse poder de dar um palpite de como era para acontecer as formações eu separaria entendeu? Ou se eu não separasse faria de uma maneira que os que já estão há muito tempo iriam contribuir com a experiência de que está a menos tempo, faria um grupo de estudo iria ser de uma maneira que eu não ficasse só de ouvinte ou lendo aqueles textos todos de novo da Magda Soares, ou vendo os vídeos que eles mostram os níveis das crianças. Isso é que eu acho chato, cansativo. Por que eu quero aprender mais eu não quero repetir, quero mais, aprender mais." (AMETISTA).
 "Nós não estamos utilizando o material até agora por que não começou a formação com a gente, mas quando começa as formações eu levo tudo para a sala até por que tem tudo no livro. (RUBI).

Pelos discursos, percebemos que se manter motivado com um mesmo modelo de formação não é tão fascinante para quem já está inserido no programa há algum tempo, uma vez que fica pouco atraente continuar participar sempre das mesmas coisas. Desse modo, notamos que a grande contribuição da formação para essa professora Ametista, era que esse momento fosse de apropriação teórica e de aprofundamento, portanto, que não fosse direcionado somente a utilização do material construído pelo PAIC. Essa mudança possibilitaria o crescimento na parte teórica e o aperfeiçoamento de sua prática. Fica evidente nessa fala que as formadoras têm que constatar que você está utilizando o material do PAIC, se tá usando as cartelas, as fichas, o material, se você tá acompanhando as formações digamos que você tá na segunda etapa em tal mês se aquele estudo daquela semana tá sendo contemplado".

Salientamos que uma formação voltada somente para o uso do material engessa a prática do professor, contudo o material para a alfabetização contribui para revelar outras dimensões de seu uso, como postula Morais: recentemente todos os livros aprovados pelo PNLD passaram a trazer outros recursos de aprendizagens como encarte e letras do alfabeto, para que as crianças possam com elas formar palavras. Essa nos pareceu uma boa iniciativa do MEC³⁵ e os alfabetizadores precisam aproveitar esse

³⁵ Ministério da educação

material. Para que esse instrumento seja utilizado de maneira proveitosa, não podemos negar que se faz necessário o educador saber utilizá-lo de maneira correta.

A formação do professor alfabetizador, entretanto, precisa ter o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre sua atuação como alfabetizadora, assim como motiva a busca de conhecimentos nesse mundo de transformação prática. Será que o professor atuante no PAIC não fica preso ao material para trabalhar?

O relato da professora Ametista, no entanto, demonstra indicativo de que há vontade e disposição para a busca de novos saberes. Por isso, não podemos afirmar em cima de um pequeno recorte que se a criança não sai alfabetizada e letrada ao final do 1º ano. Isso se concerne exclusivamente à formação do professor. Precisamos compreender que existe todo um emaranhado de situações que ultrapassam os muros da escola, chegando assim a interferir diretamente no ensino-aprendizagem do professor e do aluno.

Supondo-se que o professor precisa não só da formação, mas de também uma compreensão do que está acontecendo ao seu redor para que a aprendizagem se torne acessível aos alunos, Imbernon (2010) postula a idéia de que se faz necessária uma base de conhecimento do que acontece em uma determinada comunidade, para que se conheçam profundamente as necessidades daqueles aprendizes inseridos nesse contexto. Por isso, não se pode separar o sucesso do professor e da aprendizagem do aluno do contexto social, político e educacional. Enfim, o processo de educação é muito mais complexo do que oferecer uma boa formação, bons materiais e ótimos espaços.

Acreditamos em políticas públicas que sejam pensadas por quem vive de fato a educação. Pensando nisso, defendemos o argumento de que essas políticas devam ser desenvolvidas com o olhar de quem vivencia e está dentro do ambiente escolar. Assim trará impacto para educação. É interessante perceber que, neste contexto, se considera, então, que a mudança na ação didática em sala de aula poderá advir de mudanças na formação do docente, levando-o a ter acesso a saberes e reflexões a luz do PAIC.

Nossos estudos apontam que a trajetória de alfabetização vem mudando aos poucos, como afirma Morais (2012, p.21), pois, “vivemos num país cujos índices de fracassos na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis.”

A preocupação do baixo índice de alfabetização é algo preocupante nos últimos anos. A literatura psicolingüística veio contribuir para se entender melhor sobre a aquisição e os níveis de escrita. Junto com isso, os professores começaram a pensar sobre e com isso vem demonstrado uma nova visão de alfabetizar. As práticas de leitura e escrita vêm permeando o espaço da sala de aula e consolidando a cada dia. Observamos que à medida que o professor acredita e se apropria da proposta de alfabetização, ele começa a acumular saberes e ganhar mais segurança e autonomia para atuar na alfabetização.

A natureza das queixas das professoras sobre o material e a formação serem um pouco repetidos leva, por um lado, para uma expectativa de formação mais inovadora, seja por parte do material, seja por parte do formador. Por outro lado há uma expectativa das formadoras sob as professoras em razão das formações que, muitas vezes não condiz com a realidade encontrada até aqui. Apareceram diante das falas entre formadoras e professoras algumas contradições entre a concepção da formação, do material trabalhado e do Programa de Alfabetização na Idade Certa expressas nos relatos anteriores.

Para viabilizar esse processo de alfabetizar as crianças na idade certa, no entanto, entendemos ser preciso haver, também, condições na escola, parceria com as famílias para que estreite os laços para alcançar uma educação de qualidade. Pois a escola não consegue abranger e assegurar esse processo sozinha. Este tema será discutido a seguir a partir da categoria “Alfabetização no PAIC: quais as implicações?”.

Começamos a conduzir nossa entrevista (APÊNDICE B,C,D) para as implicações na hora de alfabetizar partindo do nosso fio condutor PAIC. A pergunta desencadeadora foi: onde se encontra o nó da questão da alfabetização? Com origem nesta problematização, coletamos um conjunto de dados oriundos da visão dos professores e dos formadores.

5.2.3 Alfabetização no PAIC: quais as implicações?

Alfabetizar vai muito além de apenas codificar e decodificar palavras, compreendendo que a ação pedagógica estabelece o diferente nessa condução para alfabetizar letrando, como já pontuamos no capítulo 4.

Dessa forma, foi um destaque nas entrevistas perceber as dificuldades que as formadoras e as professoras vivenciavam na hora de alfabetizar, mesmo por meio de estratégias didáticas e das formações. Nesta perspectiva, o grupo debateu pontos relevantes, exprimindo as possíveis complicações de se alfabetizar, referindo-se a um acompanhamento mais sistemático e contínuo das famílias. Também discutimos que, embora as formações tenham uma continuidade, não se tem garantia que realmente está sendo posto em prática o que se trabalha nas formações. Podemos conferir na fala de uma professora.

[...]acho o material excelente, traz todas as atividades, textos, gêneros textuais, prosa, parlenda, mas eu acho que ele começa logo com textos não concordo. Eu as vezes trabalho com as famílias da sílabas mesmo, no método tradicional, acho que as crianças as vezes aprendem melhor primeiro com as sílabas BA, BE. (RUBI).

Entendemos também que o professor não é a saída para todos os problemas da alfabetização. A entrevista, à luz da pergunta onde se encontra o nó da questão da alfabetização?, foi importante para revelar a dificuldade dos professores e dos formadores de viverem experiências de alfabetizar por meio do programa, em contextos diferenciados. Embora os professores tentem enfrentar esse dilema e superar os velhos modelos de alfabetizar por meio da memorização, ainda temos muito a alcançar, como afirma Moraes. “Num sistema tão excludente como o brasileiro, o fracasso na “serie de alfabetização”, isto é logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca da ineficiência de nossa escola.” (2012, p.21). Podemos dizer então, na fala das professoras, o porquê dessa ineficiência no Quadro 5.

Quadro 5 - Questão norteadora e implicações da categoria de Alfabetização no PAIC: implicações **na visão das professoras**. Fortaleza/CE, 2014.

Questão norteadora	Implicações
Onde se encontra o nó da questão da alfabetização?	[...] ah é a família, eles não contribuem, não tão nem ai para os filhos, não se interessam pelas atividades, não comparecem as reuniões. Se a gente fala que o aluno precisa de ajuda, eles só faltam bater na gente. A família não contribui com o nosso trabalho. O professor não faz milagre. A família pra mim é o nó que você perguntou . Outra coisa é, por exemplo, tem aluno que passa o tempo todo perguntando que é hora é a merenda. A questão do aprendizado é o sistema social , pois influi em todos os sentidos um aluno que está com fome não tem o mesmo rendimento “(RUBI)”.
	“eu acho quer dizer o pessoal acha que a gente tem mania de culpar as famílias, mas a família é um ponto muito crítico , mas eu também vejo a quantidade de criança por turma é somos sozinhas, a gente quer acompanhar as crianças, a gente quer fazer um diagnóstico da escrita, ai tem que fazer aqui com as outras crianças estão ali necessitando da sua intervenção e apoio , então você acaba que se estressa, acaba que você não consegue, muitas vezes você prepara uma atividade e não consegue êxito, por que você esta sobrecarregada. Eles estão buscando, tem uns que não querem, são desinteressado, não sei se o contexto que eles

	<p>vivem, que não tem conhecimento, não estão acostumada a... eles não tem interesse mesmo. Então acaba que eles ficam atrapalhando mesmo os que querem. Esse é um dos pontos né? E a família o pessoal diz que a gente sempre culpa, a maioria das crianças que tem sucesso pode ir atrás, pegar o histórico, ver o contexto que ela vive.(AMETISTA).</p>
--	---

Fonte: elaboração própria.

As críticas voltadas para a escola no aspecto de educação aumenta no mundo contemporâneo. Os pais, em especial a figura materna, que antigamente era quem acompanhava os filhos em casa, está inserida no campo de trabalho. E com isso a escola ocupa um lugar privilegiado na participação de educar.

O fato é que não podemos direcionar o problema da alfabetização exclusivamente a escola ou a família e a todo o sistema político envolvido.

Com base nos grifos é notório o fato de que a escola anuncia claramente sua posição crítica e social em relação ao acompanhamento da família. Um pensamento que é expresso nas palavras de Lopez (1999), ao inferir que os pais são responsáveis morais pela educação de seus filhos. Eles precisam estar presente nesse acompanhamento escolar, contudo, Lopez discute sobre a concepção que de

modo geral, a participação dos pais deve se concretizar no auxílio à atuação pedagógica escolar. Isso implica propiciar à escola o suporte necessário para que a educação escolar seja o fruto da coordenação e coerência entre as atuações dos professores e da família(1999, p. 77).

Esse foi um ponto convergente nas falas das duas entrevistadas, ou seja, o apoio da família e o contexto onde estão são diferentes nesse aspecto. O que foi expresso pelos professores está de acordo com o pensamento de LOPEZ (1999), ao referir que, se não conseguirmos essa parceria família e escola, não iremos alcançar uma educação com possibilidades formativas na perspectiva que essa junção contribua para inserção da criança no mundo letrado.

Recorremos a esse autor pelo fato de ele sugerir que a educação deve ter como aliados, a escola e a família, sendo delegado cada uma ocupar seu espaços vivenciados diferentes experiências, onde nesses ambientes cada uma seja capaz de cumprir seu papel.

O interessante a observar nas fala de uma das educadoras é que mesmo quando a criança apresenta alguma dificuldade e a família está presente, com vontade de ajudar, o aluno responde de maneira positiva, mas a ausência de interesse dos pais pelo o que se vivencia na escola torna essa criança alheia ao que se passa dentro desse espaço.

Embora reconheçamos que estamos falando aqui de famílias com poder aquisitivo baixo, que muitas vezes não tem dinheiro para maiores investimentos como aulas particulares e profissionais especializados, sabemos que essa parceria é independente disso, como foi relatado há pouco pela professora Rubi. Não podemos perder de vista também que esse professor, muitas vezes, trabalha três expedientes em sala, tem trabalho para levar para casa, tem vida fora da escola, família, lazer e onde está o tempo para a sua formação? Somente os encontros do PAIC garantem os saberes docentes necessários? Será fácil retrucar dizendo que a família ou o professor são os vilões dessa não alfabetização, mas seremos justos, afirmando isso.

Partindo dos discursos das professoras, buscamos trazer também o que pensam as formadoras sobre essa questão norteadora, consoante expresso no quadro 6.

Quadro 6 - Questão norteadora e implicações da categoria de Alfabetização no PAIC: implicações **na visão das formadoras**. Fortaleza/CE, 2014.

Questão norteadora	Implicações
<p>Onde se encontra o nó da questão da alfabetização?</p>	<p>Eu acho que muitas vezes está no professor que se acomoda ficam conversando nas formações, tem gente que vai por obrigação que chega às 9h e 30m, 10h, que vai só para assinar a frequência. A gente tem professor que não faz nada daquilo que agente propõe. Acho que toda essa questão de acomodação do professor, como também toda essa desestrutura familiar para as crianças pesa muito. Essa desestrutura desestabiliza toda a questão emocional. Eu tinha criança que nunca fazia atividade de casa, mãe que nunca assinou a agenda. São muitos contextos, não existe só um, tem a questão do sistema, do professor e de gestão escolar e tem também a família (DIAMANTE).</p>
	<p>Eu acho que nos vamos bater no tópico que você viu na formação passada que é a concepção de aprendizagem não muda da</p>

noite pro dia[...] E sabemos que quando entendemos a lógica a gente alfabetiza em qualquer lugar no mundo com qualquer texto. **O problema da alfabetização é um trabalho de gestão, aquele gestor precisa ficar atento a escolher o professor que vai ficar no 1º e no 2º e acompanhar [...]** Eu faço uma pergunta: **Será que todos os professores do 1º ano querem ser alfabetizadores?** É um ponto. **Será que todas as pessoas que estão em sala de aula querem ser professores?** É outro ponto nó, então assim tem lugares inclusive aqui em Fortaleza, ou no interior do estado onde é mais gritante ainda, você é professor ou é professor, você não tem outra função para seguir [...] e **ainda existe a cultura que ser professor funcionário público eu posso ir empurrando com a barriga [...]** Ai nos vamos mexer com uma coisa muito delicada tipo o que é pra ela escrever? E não é fácil mudar a concepção a gente precisa estudar vou tocar em outro ponto esse um professor que trabalha geralmente manha, tarde e noite que horas que ele estuda por que a formação é fantástica porque confronta o faz estudar, mas eu digo durante todos os dias da semana ele está correndo sai de um lugar vai para o outro, e ai na hora que ele para ele diz eu to tão cansado vou ligar a televisão porque o nível de moral é esse para assistir televisão, novela não tem outra coisa [...] por que ele não vai escutar uma música, ler um livro? Porque ele não tem tempo de evoluir na cultura dele mesmo. A formação é boa, mas seca rapidamente se não tiver

	nutrindo. A gente vai entrar numa concepção muito mais social do que educacional.
--	--

Fonte: elaboração própria.

Desse modo, percebemos que são muitas as implicações que perpassam o espaço de formação e de alfabetização. Existem contextos que vão muito além da prática pedagógica de alfabetização. A mudança da formação, de metodologias ou até mesmo de postura reflexiva não alcançará de imediato uma nova visão de educação alfabetizadora se não olharmos atentamente para todas essas limitações e dificuldades relatadas pelas formadoras.

O confronto de ideias obtidas das entrevistas na investigação nos levou a perceber que são muitos os obstáculos para alfabetizarmos no contexto atual. Os dados desta pesquisa levam a crer, é que o professor precisa ser um sujeito que esteja constantemente elaborando e reelaborando sua prática partindo de aprofundamentos postulados nas formações. Então, precisamos uma maior atenção a formação inadequada dos professores em seus cursos de formação inicial e continuada, que leva o docente em suas salas a recorrerem a velhos modelos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido a crítica de Freire é sempre atual, pois evidencia a formação docente como um desdobramento para uma nova maneira de educar. O autor explica:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho- a de ensinar e não de transferir conhecimento. (1996, p.47).

Houve também o relato da fragilidade do nosso sistema social tanto das crianças como dos professores. O desejo de melhores condições de tempo e financeiro também facilitaria o professor estudar e poder usufruir e se nutrir desse conhecimento como afirma a formadora Brilhante no seu relato.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção aqui não é de fechar uma conclusão, até porque sabemos ser isto impossível em um estudo de caso, onde fazemos um recorte da totalidade. Pretendemos neste momento é tecer algumas possibilidades sobre o estudo, na busca de proporcionar elementos que ajudem no debate sobre a formação dos professores que participam do PAIC em adição à necessidade de mudanças para torná-lo de melhor qualidade.

Buscamos proporcionar uma reflexão acerca do que foi analisado na caminhada da nossa investigação, desde o diálogo com os autores acerca do tema investigado à análise de dados.

Para tanto retomamos seu objetivo o qual, aponta para a compreensão da formação desenvolvida no Programa de Alfabetização na Idade Certa do 1º Ano do Ensino Fundamental voltada para os professores na rede Pública Municipal de Fortaleza, especificamente na área de linguagem. Deste modo buscamos conhecer o percurso de formação dos professores atuantes no PAIC e as contribuições da formação para a sua prática.

Os dados indicam que a formação precisa sempre ser avaliada e reavaliada, para que possa contribuir e trazer bons frutos para o caminhar docente. Este breve estudo sobre a formação procura trazer como algo alimentador docente o seu percurso na hora de alfabetizar e, principalmente o reflexo que isso traz para a práxis pedagógica do professor.

No que se refere à relação dos professores com a formação do PAIC, a formação é incluída no tempo didático do professor. Eles relatam haver uma influencia no seu fazer pedagógico, embora façam críticas ao seu modelo atual. Essa fala é regular nas duas professoras alfabetizadoras o que nos mostra a necessidade de se inovar esse formato vigente, para que os educadores sintam vontade de degustar os conhecimentos que serão expostos na mesa.

Os professores pesquisados anunciam uma abordagem renovada da alfabetização, mas justificam os motivos de conseguirem o êxito, apontando uma série de razões: a dificuldade das famílias em ajudá-las, a formação repetitiva voltada para o uso de recursos que elas já sabem utilizar e o contexto social que os alunos do Município de Fortaleza estão inseridos.

Vale ressaltar que, mesmo com essas dificuldades a professora Ametista demonstra vontade de aprender e buscar mais conhecimentos os quais no momento, a formação do PAIC não está suprimindo em razão de estar sendo instigante para quem já faz tempo que participa das formações.

Um dado interessante e que suscita uma reflexão, é que, embora os docentes alfabetizadores relatem que a formação é muito repetitiva em relação ao uso das atividades do livro, eles reconhecem sua importância para uma prática mais contextualizada e inovadora.

No contexto das formações das formadoras, encontramos um contexto diferenciado, haja vista o fato de que todas as formadoras se mostraram envolvidas no estudo e aprofundamentos da psicogênese da escrita buscando novos aportes teóricos para responder as suas inquietações como formadoras. Sabemos, contudo, que todas as formadoras dos professores já tiveram o seu pé em sala de aula, e uma delas nos esclarece que tem uma visão diferenciada hoje, como formadora desses momentos reflexivos, e também demonstra que compreendeu e vê o processo alfabetizador e os recursos utilizados como um aliado do ensino- aprendizagem do alfabetizador.

A visão da formadora dos professores a luz da formação demonstrou que ainda se tem uma concepção de formação a luz de influência do antigo modelo de alfabetizar. Embora persistam as discussões a fim de que o professor internalize o significado de alfabetizar para a vida, ainda perpassa o modelo pelo qual as professoras foram alfabetizadas.

Quanto à percepção da formadora dos formadores, encontramos nessa docente a marca da busca pelo estudo aprofundado de concepção de conhecimento sobre a alfabetização, a reflexão e o diálogo. Nas situações em que ela incentiva as formadoras a refletirem sobre o assunto abordado na formação, a verbalizar situações que os professores relatam em sala, as dificuldades encontradas no chão da escola, ela possibilita a visualização de tudo isso, e de como as formadoras podem possibilitar pelo menos, amenizar esses desconfortos, para com isso gerar nos professores a vontade de fazer as coisas acontecerem em sala de aula.

As evidências coletadas apontam para a formação como algo importante para a preparação docente, a qual não deve ser estanque, mas que ocorra de maneira processual e sempre, fazendo a articulação entre a teoria e a prática, juntando a ação da reflexão.

A aproximação das formadoras, das professoras e do contexto formativo mostrou que a formação é um processo longo e que envolve muitos sujeitos com realidades, concepções e ideais diferentes, mas mesmo com toda essas divergências e implicações, percebe-se que ainda é nela que podemos almejar mudanças no pensar e no fazer pedagógico.

Dentre as contribuições da formação do PAIC para a práxis dos professores destacam-se algumas:

- ✓ A formação trouxe oportunidades de reflexões acerca do saber alfabetizar e letrar.

- ✓ A formação oportuniza reflexões sobre suas ações, e o fazer prático em sala de aula embora a transformação da prática e dessa concepção ainda demonstra fragilidade.
- ✓ A concepção de alfabetizar ainda precisa ser revisitada muitas vezes.
- ✓ A formação só transforma o docente quando esse reflete sua ação e com isso refaz o seu caminho.

O estudo também revelou a dificuldade no contexto social que as escolas e as crianças estão inseridas. Dificuldade essa que foi relatada pelas professoras como complicador para o desenvolvimento das crianças. Outro ponto relevante é a presença das famílias no contexto escolar, visto que a escola não é a única responsável pela formação do educando, no entanto a escola promove encontros periódicos para oportunizar reflexões, debates, trocas de experiências e estudos sobre temas relevantes acerca do papel de educar mas a ausência dos pais dificulta essa integração entre família e escola.

Com base nestas considerações, concluímos que o investimento na formação, de uma maneira mais sistemática e reflexiva no PAIC, possibilitaria um avanço ainda maior na prática mais crítica, reflexiva e contextualizada à realidade do professor, assim a formação traria novos elementos para alfabetização das crianças que participam do projeto.

A formação do PAIC fomenta uma busca de transformação sobre a concepção de alfabetizar e com isso, estimula os professores a aplicar a proposta pedagógica vigente do Programa de maneira eficaz.

Como sugestões baseados nos achados dessa dissertação, sugerimos mais pesquisas voltadas para as formações desses programas desenvolvidos pelos municípios, a fim de oferecer mais dados que proporcionem maiores possibilidades para a contribuição nessas formações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marly. **Etnografia da prática escolar**. 14.ed. Campinas-São Paulo: Papyrus, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- BEAUD, Stephane, FLORENCE weber. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BRASIL. **LEI n. 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005
- BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Programas de formação continuada de professores. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index>. Acesso em: agosto 2010.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Tendências Formativas para professores nos anos 1990**. Identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar, como espaço de (re)construção. Tese. (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de e PIMENTEL, Silvina Silvia. **Pesquisa e Prática Pedagógica(Vol II)**. Fortaleza: RDS, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santo Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____ **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança na incerteza**. 6.ed São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**. 6.ed. São Paulo, 2006.
- LIMA, M. S. L. **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha / EdUECE, 2001.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena e PIMENTA Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 4. ed. Cortez, 2009. –(Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

- LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação continua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, 2001.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena; e GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações**. In: PIMENTA, S. G. e .
- LOPEZ ,Jaume **Educação na família e na escola: como é, como se faz**. Loyola, 2002.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares.
- MINAYO, Maria C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis Vozes, 2007.
- NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido(org) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**; São Paulo:Cortez,2000.
- _____; Ghedin, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**: São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas, SP: Atores associados, 2001.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.
- SALES, José Albio Moreira, BARRETO, Marcília Chagas Barreto, NUNES, João Batista Carvalho, NUNES Ana Ignez Belém Lima, FARIAS Isabel Maria Sabino, MAGALHÃES Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVIA, Maria Nóbrega- Therrien, Isabel Maria Sabino de Farias, João Batista Carvalho Nunes, organizadores. **Pesquisa Científica para Iniciantes: Caminhando no Labirinto**. Método de Pesquisa V.III – Fortaleza: Ed. UECE, 2011.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: São Paulo: Ed. Contexto, 2003ª**.
- STAKE, Robert. **A arte da investigação com Estudos de caso**: Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2007.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**, Artmed: São Paulo, 1999

THERRIEN, Jacques (2006), **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**, *Revista Educativa*, Vol .IX, Nº 1. 2006.

VEIGA,ILMA,Passos Alencastro, AMARAL,Ana Lúcia (orgs).**Formação de Professores: Políticas e debates**. São Paulo: Papirus,2002.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Casos: Planejamento e Métodos**. 3.ed. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SME: Secretaria Executiva Regional (SER) II

Disponível em:<http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais/regional-II>. Acesso em 20/03/2014.

Dados educacionais de 2012. Disponível em:
<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/105-indice-de-aprovacao-reprovacao-e-abandono>. Acesso em 28/03/2014

APÊNDICES

APÊNDICE A

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º ANO QUE ATUAM NO
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PAIC****Observação da escola****1. Identificação**

1.1 Escola:

1.2. Data da Observação:

1.3 Quantos funcionários trabalham na escola.

1.4. Quantas turmas de PAIC existem na escola.

1.5. Quantos professores participam da formação do Paic.

2 .Espaço físico

2.1 Quantas salas

2.2 Tem biblioteca?

2.3 Tem espaço adequado para criança aprender?

2.4 Tem brinquedoteca?

2.5 Tem espaço para as crianças brincarem?

3. Outras observações

APÊNDICE B

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1ºANO QUE ATUAM NO
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PAIC
Entrevista das professoras**

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Nome completo:
- 1.2. Série que leciona:
- 1.3 Idade:
- 1.4 Formações em nível de graduação:
 - 1.4.1 Nome do curso:
 - 1.4.2 Ano em que concluiu o curso
- 1.5 Maior titulação:
 - 1.5.1 Situação da maior titulação: Concluída () Cursando ()

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 2.1. Vínculo profissional: efetivo ou substituto?
- 2.2 Há quanto tempo você está dentro de sala de aula no 1º Ano do Ensino Fundamental?
- 2.3 Qual o significado político do PAIC na sua concepção de professora:
- 2.4 Como você considera as formações do PAIC quanto ao tempo, temas e formadoras?
- 2.5 Qual a sua análise do material didático utilizado?
- 2.6 Como você utiliza dentro da sala de aula?
- 2.7 Você tem flexibilidade de ajustes desse material ou tem que seguir a risca as atividades?
- 2.8 Essa formação vem contribuindo para sua práxis? De que forma?
- 2.9 Faça uma análise do antes e depois das formações em relação a alfabetização das crianças?
- 2.10 Você considera essa formação do PAIC como algo imprescindível para sua caminhada como professora? Por quê?

APÊNDICE C

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1ºANO QUE ATUAM NO
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PAIC****Entrevista da formadora dos professores****1. IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1 Nome completo:
- 1.2 Série que leciona:
- 1.3 Idade:
- 1.4 Formação em nível de graduação:
 - 1.4.1 Nome do curso:
 - 1.4.2 Ano em que concluiu o curso:
- 1.5 Maior titulação:
 - 1.5.1 Situação da maior titulação: Concluída () Cursando ()

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 2.1 Vínculo profissional: () Efetivo () Substituto
- 2.2 Há quanto tempo você vem sendo formadora?
- 2.3 Como foi feito o processo de seleção para ser formadora dentro do município de Fortaleza
- 2.4 Há quanto tempo você está como formadora do PAIC no 1ºano do ensino fundamental I?
- 2.5 Qual o significado político do PAIC na sua concepção de formadora?
- 2.6 Como você considera as formações do PAIC para a transposição de didática dos professores?
- 2.7 Qual a sua análise do material didático utilizado?
- 2.8 As professores tem flexibilidade de alterar a sequência desse material na sala de aula?
- 2.9 Você acredita que essa formação vem contribuindo para práxis das professoras? De que forma?
- 2.10 Faça uma análise do antes e depois das formações em relação ao índice de alfabetização das crianças?

APÊNDICE D

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º ANO QUE ATUAM NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PAIC**Entrevista da formadora dos formadores dos professores****1. IDENTIFICAÇÃO**

- 1.1. Nome completo:
- 1.2. Série que leciona:
- 1.3 Idade:
- 1.4 Formação em nível de graduação:
- 1.5.1 Nome do curso:
- 1.5.2 Ano em que concluiu o curso:
- 1.6 Maior titulação:
- 1.6.2 Situação da maior titulação: Concluída () Cursando ()

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 2.1 Vínculo profissional: () Efetivo () Substituto
- 2.2 Há quanto tempo você vem sendo formadora?
- 2.3 Como foi feito o processo de seleção para ser formadora dentro do município de Fortaleza
- 2.4 Há quanto tempo você está como formadora do PAIC no 1º ano do ensino fundamental I?
- 2.5 Qual o significado político do PAIC na sua concepção de formadora?
- 2.6 Como você considera as formações do PAIC para a transposição de didática dos professores?
- 2.7 Qual a sua análise do material didático utilizado?
- 2.8 As professoras tem flexibilidade de alterar a sequência desse material na sala de aula?
- 2.9 Você acredita que essa formação vem contribuindo para a prática das professoras? De que forma?
- 2.10. Faça uma análise do antes e depois das formações em relação ao índice de alfabetização das crianças?