

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

GISÉLIA DAS NEVES BATISTA CHAVES

ADESÃO... POR QUE NÃO?
REFLEXÕES SOBRE OS MOTIVOS DA NÃO ADESÃO DOS PROFESSORES AO
PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM
DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

JUIZ DE FORA

2016

GISÉLIA DAS NEVES BATISTA CHAVES

**ADESÃO... POR QUE NÃO?
REFLEXÕES SOBRE OS MOTIVOS DA NÃO ADESÃO DOS PROFESSORES AO
PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM
DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza

JUIZ DE FORA
2016

GISÉLIA DAS NEVES BATISTA CHAVES

**ADESÃO... POR QUE NÃO?
REFLEXÕES SOBRE OS MOTIVOS DA NÃO ADESÃO DOS PROFESSORES AO
PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM
DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 13 de dezembro de 2016.

Prof(a). Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza (Orientadora)

Profa. Dra. Ilka Shapper

Profa. Dra. Michelle Rodrigues

Aos meus pais: José Batista Chaves e
Lígia Batista Chaves (*in memoriam*).
Obrigada por me darem a vida e pelos
valores que me ensinaram a cultivar.
Àqueles que dão sentido a minha vida:
minha família.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, preciso dizer que esta minha caminhada não foi breve. Considero que se tornou uma travessia difícil, às vezes, parecia sem fim, pelas diversas intercorrências ocorridas na minha vida pessoal causando atropelos e instabilidade emocional. No entanto, necessito dizer também que superação e persistência foram minhas palavras-chave, não deixei que esses episódios ofuscassem o brilho da minha trajetória; ao contrário, transformei esses desagradáveis momentos em uma luz mais forte e intensa que me impulsionou para mais uma vitória na minha vida.

Hoje... Só tenho a agradecer, agradecer e agradecer!

Agradeço primeiramente a Deus mais essa conquista. Ele deu direção à minha vida, além de me acolher nos momentos difíceis e até de descrença, e apesar disso, concedia-me o perdão incondicional. Enfim, Ele é uma fonte infinita de amor, bondade, sabedoria e esperança.

Obrigada aos meus pais José e Lígia (*in memoriam*), símbolos de luta, simplicidade, bondade, amor à vida e aos seus próximos, a quem eu devo a vida, tudo que sou e tenho. Meus queridos pais: vocês viram o início desta minha caminhada, esperavam ansiosamente meu retorno das viagens dos períodos presenciais, mas, pela vontade de nosso Pai Maior, não chegaram a ver o fim deste ciclo. Sinto a falta de vocês neste momento de comemoração, certamente estaríamos juntos! Acredito que onde vocês estiverem, estão torcendo por mim e pedindo a Deus pela minha proteção. Senhor, meu Deus, dai a eles muita luz e refrigério e fazei com que eles se façam sempre presentes na vida daqueles que tanto amaram.

Agora, preciso dizer que todos os agradecimentos a seguir têm igual importância nesta minha conquista. Sem essas pessoas, eu jamais chegaria até aqui.

Aos meus irmãos Djaildo, Jeanne, Eliane, Verônica, Maria José e Ivonete; aos meus sobrinhos Hugo, Danyllo, Nicolle, Laura, Angélica, Regina, Elaine e Rafael; e aos meus cunhados, Gualter e Daniel, por fazerem parte da minha vida e pelo total apoio de todos em um período tão difícil para a família.

À minha doce sobrinha Dryelle, que me ajudou incansavelmente nesta empreitada, sempre ao meu lado como um anjo nas horas em que precisei. Ter uma sobrinha igual a ela é uma regalia, é um presente divino.

Aos meus queridos sobrinhos Breno e Amanda, meus assessores tecnológicos muito “sabidos”, que não mediram esforços para me salvar das maldades da tecnologia. Sem eles ao meu lado, tudo se tornaria muito mais complicado.

À minha cunhada Adriana, sempre disponível para me ajudar no que eu precisasse. A palavra “NÃO” para ela não existe! Doce criatura, é um privilégio tê-la como cunhada.

Ao meu esposo, Ademir, que ficou ao meu lado durante toda esta trajetória, como parceiro, verdadeiramente cúmplice, “meu combustível, meu horizonte e abrigo”.

À minha grande e eterna amiga, Professora Andréa Brito, que compartilhou comigo sua sabedoria e os ensinamentos; tê-la como amiga e professora é uma verdadeira honra.

À minha grande e doce amiga, Cris Lambert, fonte de bondade, sabedoria e talento, a desmedida dedicação para me ajudar a trilhar este caminho.

À minha gentil e iluminada amiga Warná, a inestimável disponibilidade, colaboração e cumplicidade nesta caminhada.

Ao meu amigo Alexandre, o apoio que me deu ao fazer meu Abstract.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Manu e Rosi, o constante incentivo para que eu finalizasse esta jornada.

À minha querida amiga Cristiane, o apoio e incentivo sempre carinhoso.

À minha grande amiga Sonia, a torcida incansável pela minha vitória nesta batalha. É uma imensa satisfação tê-la em meu convívio.

À minha amiga Elba, sua consideração sem limites, é uma honra desfrutar sua amizade.

Aos meus queridos gestores Kátia e Alison, a compreensão, sensibilidade e apoio que me proporcionaram para que eu concluísse este mestrado.

Às professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas das escolas onde realizei a pesquisa, agradeço a total colaboração.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza, sua delicadeza ao transmitir seus ensinamentos, suas orientações e, sobretudo, pela

confiança em mim depositada, aceitando-me incondicionalmente como sua orientanda.

Agradeço à Banca Examinadora, composta por minha orientadora, Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza, a Profa. Dra. Carolina Magaldi e Profa. Dra. Michelle Rodrigues.

Às minhas professoras assistentes de orientação, Luciana Verônica e Amanda Quiossa, a dedicação, a partilha do conhecimento, colaboração e paciência no vai e vem das orientações.

A todas as pessoas que apesar de não nomeadas, contribuíram direta ou indiretamente com o seu inestimável apoio ao longo deste período.

Agradeço imensamente a todos e todas! Meu coração está em festa por ter tido a oportunidade de contar com vocês nesta batalha.

RESUMO

Este trabalho é fruto de estudos e reflexões realizados no decorrer do curso de mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em convênio com a prefeitura da cidade do Recife. Nele propomos realizar uma análise, sobre os motivos que contribuíram para a não participação dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), Pernambuco, na formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no período de 2013 a 2015. A presente pesquisa tem dois objetivos principais. O primeiro é compreender os motivos da não adesão dos professores de duas escolas, em suas duas dimensões: a não inscrição no Programa e a desistência após o início da formação. O segundo objetivo é propor um Plano de Ação Educacional (PAE) a partir dos dados produzidos pela pesquisa de campo e documental, que intervenha nas razões e causas da não inscrição e da desistência, visando fortalecer a execução do Programa. A metodologia utilizada para realização desta pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Para investigação recorreremos aos documentos oficiais que retratam dados sobre a participação dos professores na formação, assim como a sistematização da consulta realizada aos docentes sobre os motivos da não participação. Além disso, realizamos entrevistas com os 12 professores e com a equipe de gestão escolar de duas escolas que representam a Rede. Entrevistamos ainda a coordenadora municipal do Pnaic, responsável pelas ações do Programa no município. A análise dos dados evidenciou fatores que estão interferindo na possibilidade de uma participação mais efetiva, apontaram questões não somente voltadas para o interesse do professor, como também nos trouxe elementos vinculados à gestão do Programa no que diz respeito a implementação da formação continuada. Por conseguinte, sugerimos uma proposta de intervenção, o Plano de Ação Educacional, que aponta possíveis soluções para inverter esse quadro, não somente em relação às formações do Pnaic, mas também em outras propostas pela Rede Municipal de Ensino do Recife.

Palavras-chave: Adesão; Formação continuada; Gestão; Pnaic.

ABSTRACT

This work is the result of studies and reflections carried out during the Master's degree in Management and Evaluation of Public Education of the Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) in partnership with Recife's City Hall. In it, we propose an analysis of the reasons that contributed to the non-participation of the teachers of the Municipal Schools of Recife (RMER), Pernambuco, in the formation of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) from 2013 to 2015. This research has two main objectives. The first is to understand the reasons for the non-adherence of the teachers of two schools, in their two dimensions: not enrolling in the Program and dropping out after starting the training. The second objective is to propose an Educational Action Plan (EAP) based on the data produced by the field and documentary research, which can intervene in the reasons and causes of non-enrollment and withdrawal, in order to strengthen the Program's execution. The methodology used to carry out this research had a qualitative approach. For investigation, we used official documents that depict data on teachers' participation in training, as well as the systematization of the consultation of teachers on the reasons for non-participation. In addition, we conducted interviews with 12 teachers and the school management team of two schools representing the Public Municipal Schools of Recife. We also interviewed the municipal coordinator of Pnaic, responsible for the actions of the program in the municipality. Data analysis revealed factors that are interfering with the possibility of a more effective participation, pointed not only directed questions to the teacher's interest, but also brought in elements related to program management regarding the implementation of continuing education. Therefore, we suggest a proposal for intervention, the Educational Action Plan, which suggests possible solutions to reverse this situation, not only in relation to Pnaic training sessions, but also other proposals by the Public Municipal Schools of Recife.

Keywords: Adhesion; Continuing education; Management; Pnaic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAP	Centro Administrativo Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPDE	Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação
CTD	Contrato por Tempo Determinado
DAL	Divisão de Alfabetização e Letramento
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
EFAER	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Educadores do Recife
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAE	Plano de Ação Educacional
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROLER	Programa de Letramento do Recife
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
RPAs	Regiões Político-Administrativas
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SAERE	Sistema de Avaliação Educacional do Recife
SE	Secretaria de Educação
SEGEP	Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica

SEGRE	Secretaria de Gestão de Rede
SIMEC	Sistema de Monitoramento Execução e Controle
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Regiões Político-Administrativas da cidade do Recife 24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Demonstrativo dos motivos da não participação dos professores no Pnaic em 2014.....	39
Quadro 2 –	Demonstrativo dos motivos da possível não participação dos professores em 2015.....	41
Quadro 3 –	Demonstrativo dos tipos de motivo da não participação dos professores no Pnaic em 2014 por quantidade de respostas.....	66
Quadro 4 –	Demonstrativo dos tipos de motivo da possível não participação dos professores no Pnaic em 2015 por quantidade de respostas.....	68
Quadro 5 –	Classificação por eixo de sistematização e motivos da não participação dos professores no Pnaic em 2014 e 2015.....	68
Quadro 6 –	Demonstrativo do perfil das professoras da Escola 1.....	72
Quadro 7 –	Demonstrativo do perfil das professoras da Escola 2.....	73
Quadro 8 –	Motivos da não participação das professoras entrevistadas em nenhum ou em algum ano.....	77
Quadro 9 –	Demonstrativo do dia e horário para formação do Pnaic sugerido pelas professoras entrevistadas.....	84
Quadro 10 –	Classificação por eixo de sistematização e motivos da não participação das professoras entrevistadas.....	94
Quadro 11 –	Comparativo dos motivos relatados pelos professores.....	95
Quadro 12 –	Nova dinâmica na organização da formação.....	100
Quadro 13 –	Intensificação da divulgação das formações.....	101
Quadro 14 –	Acompanhamento e monitoramento das atividades pedagógicas.....	102
Quadro 15 –	Envolvimento de todos os coordenadores.....	103
Quadro 16 –	Reuniões e articulações.....	104
Quadro 17 –	Avaliação sistemática das ações do programa.....	104
Quadro 18 –	Consulta aos docentes.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Demonstrativo da formação acadêmica dos professores da RMER.....	26
Tabela 2 -	Demonstrativo da formação acadêmica dos professores do ciclo de alfabetização da RMER.....	25
Tabela 3 –	Índice do Ideb das capitais da região Nordeste.....	33
Tabela 4 –	Média de proficiência.....	33
Tabela 5 –	Padrões de desempenho - Saepe.....	34
Tabela 6 –	Dados da participação dos professores no Pnaic 2013.....	37
Tabela 7 –	Dados da participação dos professores no Pnaic 2014.....	38
Tabela 8 –	Dados da participação dos professores no Pnaic 2015.....	38
Tabela 9 –	Perfil de participação das professoras no Pnaic por ano/escola.....	75
Tabela 10 -	Demonstrativo da participação dos professores no Pnaic na RMER.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 DELINEANDO O CASO DE GESTÃO: O PNAIC E A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE.....	23
1.1 Panorama da Rede Municipal de Ensino do Recife: do que ela dispõe, a quem ela atende.....	23
1.2 Histórico da formação continuada de professores no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife.....	26
1.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: compreendendo sua concepção, seu objetivo e sua metodologia.....	30
1.4 O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o contexto de sua implementação no município do Recife.....	32
1.4.1 Os atores protagonistas do Pnaic.....	34
1.4.2 Legislações relativas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	35
1.5 Evidências que justificam a realização do estudo.....	37
1.6 A adesão dos professores ao Pnaic: como foi o processo nos três anos de implementação.....	44
2 DISCUSSÕES TÉORICAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	47
2.1 Histórico da formação docente no Brasil.....	48
2.2 Os paradigmas educacionais e a formação continuada de professores.....	50
2.3 Políticas públicas e formação continuada – os programas de alfabetização (Profpa/Pró-Letramento/Pnaic).....	52
2.4 Diretrizes para a formação inicial e continuada: novas perspectivas.....	56
2.5 A trilha metodológica e estratégias utilizadas: pesquisa documental e pesquisa de campo.....	59
2.5.1 A Escola 1.....	61

2.5.2	A Escola 2.....	62
2.5.3	Bases teóricas da pesquisa documental e de campo.....	64
2.5.4	A pesquisa documental: descrição e análises dos dados.....	66
2.5.5	A pesquisa de campo: descrição e análises dos dados.....	71
2.6	Algumas conclusões.....	95
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): NOVOS CAMINHOS PARA AS FORMAÇÕES DO PNAIC E OUTRAS FORMAÇÕES PROPOSTAS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE..	97
3.1	Implementação de uma nova dinâmica de formação.....	99
3.2	Intensificação da divulgação das formações para os professores.....	100
3.3	Instituição do acompanhamento/monitoramento das atividades pedagógicas das formações continuadas propostas pela RMER.....	101
3.4	Envolvimento de todos os coordenadores pedagógicos nas ações de formação continuada do Pnaic.....	102
3.5	Realização de reuniões e articulações.....	103
3.6	Realização da avaliação das ações do programa.....	104
3.7	Realização de uma consulta aos docentes sobre os temas/conteúdos de seu interesse/necessidade.....	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A.....	114
	APÊNDICE B.....	116
	APÊNDICE C.	117
	APÊNDICE D.	118
	APÊNDICE E	119
	ANEXO A	120
	ANEXO B	123
	ANEXO C	132

INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa realizar uma análise sobre os motivos que contribuíram para a não participação dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), Pernambuco, na formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no período de 2013-2015. O olhar lançado neste trabalho se atém às nuances que envolvem a adesão e a não adesão, considerando duas dimensões da participação do professor: a não inscrição no Programa e a desistência logo após o início dos encontros de formação.

Apesar de nossos esforços em buscar referências bibliográficas a respeito da não adesão de professores em formação continuada, não tivemos êxito nesta empreitada. No entanto, pretendemos observar alguns aspectos de gerenciamento que envolvem a ausência de engajamento ao Pnaic pelos professores da RMER.

Podemos afirmar que os programas destinados a melhorar a aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, elevar os indicadores de desempenho recorrem indubitavelmente à formação continuada dos professores. De acordo com Ferreira (2012),

no Brasil, a questão da formação de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação docente ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino. Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores. (FERREIRA, 2012, p.09).

Nos últimos doze anos, o governo federal vem promovendo programas de alfabetização cuja proposta é avançar qualitativamente nos indicadores de desempenho dos alunos. O lançamento do último programa não foi diferente, contudo, surge em uma perspectiva de ampliar o atendimento por meio de parcerias envolvendo as esferas governamentais. Assim, o Pnaic se constitui em um “compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental”, instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de

julho de 2012 (BRASIL, 2012b), fundamentado no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE).

O surgimento do Pnaic ocorreu em um contexto gerado pelos preceitos do artigo 1.º do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), em regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal, cujo foco principal é a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Portanto, esse programa tem suas ações preconizadas em quatro eixos de atuação:

- 1.º - formação continuada de professores alfabetizadores;
- 2.º - materiais didáticos e pedagógicos;
- 3.º - avaliações;
- 4.º - gestão, controle social e mobilização.

Esses eixos estruturam o Programa numa perspectiva de atuação mais abrangente, num primeiro plano reúne o processo de formação e de avaliação, assim como, a disponibilidade de materiais didáticos para o professor e os estudantes. Outro aspecto relevante a considerar é o sistema de gestão e de monitoramento que consiste em garantir a implementação das etapas do Pnaic. Portanto, o quarto eixo consiste, além de elencar as responsabilidades do gerenciamento do Programa pelas esferas federal, estadual e municipal, em um sistema de acompanhamento das atividades que é realizado através do sistema de monitoramento exclusivo (SisPacto) atrelado ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) que possibilita o acompanhamento constante pelos atores envolvidos no Programa.

Como foi dito anteriormente, nossa pesquisa está atrelada a gestão da implantação do Programa atrelado especificamente a formação do professor. Assim, no que diz respeito à formação continuada, eixo 1, a ação se destina aos professores que lecionam nas turmas do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental, denominados pelo Pnaic de Professores Alfabetizadores. Em relação ao 4º eixo, consagra-se às responsabilidades de gerenciamento do Programa pelas esferas federal, estadual e municipal

Nestes últimos vinte anos, a formação continuada é uma preocupação permanente nas políticas públicas educacionais. Com a implantação do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), estabeleceu-se um marco legal para financiamento na formação continuada do professor. Assim sendo, não por acaso, das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), a meta de número 16 está destinada a garantir para todos os profissionais da Educação Básica a formação continuada em sua área de atuação, além da formação complementar, ou seja, acesso/incentivo à pós-graduação. Em diversos textos sobre a temática, inclusive na plataforma eletrônica de monitoramento, o Observatório do PNE,¹ a deficiência na formação inicial é mencionada como a principal causa da pouca qualidade da educação no Brasil. Desse modo, “a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional” (BRASIL, 2013a, n. p.).

Em razão, sobretudo, do aumento dos índices de retenção e/ou reprovação dos alunos do 4.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e de desistência no ensino médio, as ações para inverter esse quadro priorizam os anos iniciais, do 1.º ao 3.º ano, pois são considerados por muitos especialistas como um momento crucial no aprendizado do indivíduo. Nesse sentido a formação continuada surge como mais um recurso que pode contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica do professor, no intuito de melhorar a qualidade do desempenho dos alunos, e possivelmente a elevação dos índices da alfabetização.

Com o objetivo de oportunizar o acesso dos professores da RMER ao processo de formação continuada oferecido pelo Pnaic, a Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife fez a adesão ao programa logo no primeiro ano de seu lançamento em 2013. Dessa forma, ao que tudo indica, possibilitou a possível inserção de todos os professores no programa visando beneficiar os alunos do ciclo de alfabetização.

No primeiro ano de implantação do Pnaic, na RMER, em 2013, o programa funcionou com um número significativo de professores, do universo de 1.365 docentes do 1.º, 2.º e 3.º ano (ciclo de alfabetização); fizeram a adesão 1.122. No ano seguinte, em 2014, dos 1.402 professores, 1.089 optaram por participar. Em 2015, do total de 1.362 professores, inscreveram-se no programa 1.063 professores (RECIFE, 2015).

¹ O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE.

Durante o desenvolvimento do programa, constatou-se, por meio de levantamentos do número de professor que concluíram o curso observamos diferentes dados. Em 2013, esse número foi de 762, o que corresponde a 68% dos inscritos. Em 2014, notamos uma diferença bastante significativa, o número baixou para 419, ou seja, somente 39% dos professores, e em 2015 dos 1.063 inscritos 424, 39,8%, permaneceram frequentando até a conclusão (RECIFE, 2015).

Diante dessa constatação e por minha atuação como Orientadora de Estudo do Pnaic e como Coordenadora de Formação, na Secretaria de Educação, surgiu o interesse em identificar os motivos pelos quais a participação dos professores, nas dimensões citadas anteriormente, diminuiu no decorrer dos anos do programa na RMER. Essas situações se transformaram na questão motivadora deste trabalho. Dessa forma, pretendemos responder prioritariamente à seguinte questão: O que impede ou dificulta o professor de participar do Pnaic?

Salientamos que a Secretaria de Educação promoveu divulgação entre os gestores das unidades de ensino e disponibilizou a inserção de todos os professores na tentativa de obter o maior número possível de adesão, com vista à melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes desse nível de ensino.

Nesse sentido, esta pesquisa tem objetivo analítico e propositivo. O objetivo analítico tem como foco principal compreender os motivos da não adesão dos professores de duas escolas da RMER, em suas duas dimensões: a não inscrição no Programa e a desistência após o início das formações. O objetivo propositivo está anunciado pela elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) a partir dos dados produzidos pela pesquisa de campo e documental, que intervenha nas razões e causas da não inscrição e da desistência por meio de indicação de estratégias que possam intervir positivamente na elevação do número de inscrições e participação nas atividades de formação do Pnaic. Assim como de outras formações propostas pela RMER. Como ponto de partida dessa investigação, consideramos a hipótese que a gestão da formação é uma dimensão fundamental para garantir a participação do professor no Programa.

A pesquisa de campo realizou-se em duas escolas da RMER, com quantidade igual de professores do ciclo de alfabetização, que *a priori* deveriam participar do programa. Outro critério de escolha se refere à adesão dessas escolas nos três anos de execução do Pnaic (2013, 2014 e 2015), uma vez que elas podem fornecer um conteúdo significativo sobre a adesão dos professores. O terceiro critério se refere a

essas escolas terem professores que participaram em todos os anos, professores que participaram apenas em um dos anos da execução do programa e aqueles que não participaram, ou seja, não fizeram adesão. A quarta e última condição vincula-se ao número de professores atuando no ciclo de alfabetização. Assim sendo, as escolas selecionadas têm no mínimo dois professores de cada ano, ou seja, dois do 1.º ano, dois do 2.º ano e dois do 3.º ano, totalizando seis professores de cada escola. Portanto, a pesquisa realizou-se com doze professores, seis de cada escola.

Este trabalho consta de três capítulos. O primeiro compõe-se pela contextualização e pelos aspectos descritivos do caso de gestão, envolvendo sete seções. A primeira seção aborda sobre o panorama da RMER; a segunda traz um breve histórico da formação continuada de professores da rede; a terceira dialoga com a concepção, o objetivo e a metodologia do Pnaic; a quarta inclui aspectos do contexto de implementação do programa no município; a quinta fala das evidências que justificaram a realização deste estudo; a sexta discorre sobre a participação dos professores ao Pnaic; a sétima e última seção faz alusão à contextualização das unidades escolares escolhidas para a pesquisa.

O segundo capítulo divide-se em dois blocos. O primeiro bloco versa sobre a formação continuada e os aspectos que consideramos mais relevantes e fundamentais para respaldar esta pesquisa. Nas quatro primeiras seções do capítulo, retrataremos brevemente alguns aspectos sócio-históricos da formação docente no Brasil ao longo dos séculos. Em seguida, evidenciaremos os principais paradigmas e os modelos de formação que são consequência da dinâmica sociopolítica do país. Também abordaremos as políticas educacionais que promoveram principalmente os programas nacionais de letramento e suas propostas de formação. Na penúltima seção desse bloco, destacamos o embasamento teórico sobre formação docente; concluímos apresentando as novas perspectivas pautadas nas mais recentes diretrizes educacionais estabelecidas pelo governo federal. A segunda parte desse capítulo direciona-se à trilha metodológica e às análises da pesquisa documental e da pesquisa de campo que percorremos.

O terceiro capítulo se refere ao PAE composto por sete ações propositivas na perspectiva de intervir nos motivos que levam o professor a não participar do Pnaic. Essas ações visam também ao fortalecimento do programa por meio da elevação da participação, não somente na formação continuada do Pnaic, mas em outras formações propostas pela rede.

1 DELINEANDO O CASO DE GESTÃO: O PNAIC E A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Este capítulo tem como finalidade apresentar o caso de gestão desenvolvido na cidade do Recife sobre um determinado aspecto do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Pretendemos, dessa maneira, analisar os motivos que contribuíram para a não participação do professor nesse programa. O olhar lançado neste trabalho se atém às nuances que envolvem duas dimensões: a não inscrição no programa e a desistência logo após o início dos encontros de formação.

Na primeira seção deste capítulo, traçaremos um breve ligeiro panorama sobre a Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). Na segunda seção, traremos um breve histórico sobre os processos de formação continuada proporcionados aos professores no decorrer dos últimos trinta anos. Na terceira e quarta seções, discorreremos sobre o Pnaic. Na terceira seção, retrataremos o Pnaic na sua concepção, seus objetivos e sua metodologia; na quarta, retrataremos o contexto em que se implantou o Pnaic no Recife. Na quinta seção, optamos por descrever as evidências que justificaram a realização da pesquisa sobre os motivos da não adesão dos professores ao programa. Na seção seguinte, discorreremos acerca da adesão dos professores da RMER ao Pnaic no decorrer dos três anos de seu desenvolvimento na Rede.

Salientamos que as informações para compor este capítulo têm como intuito fornecer um panorama geral para o melhor entendimento do contexto do nosso campo de pesquisa.

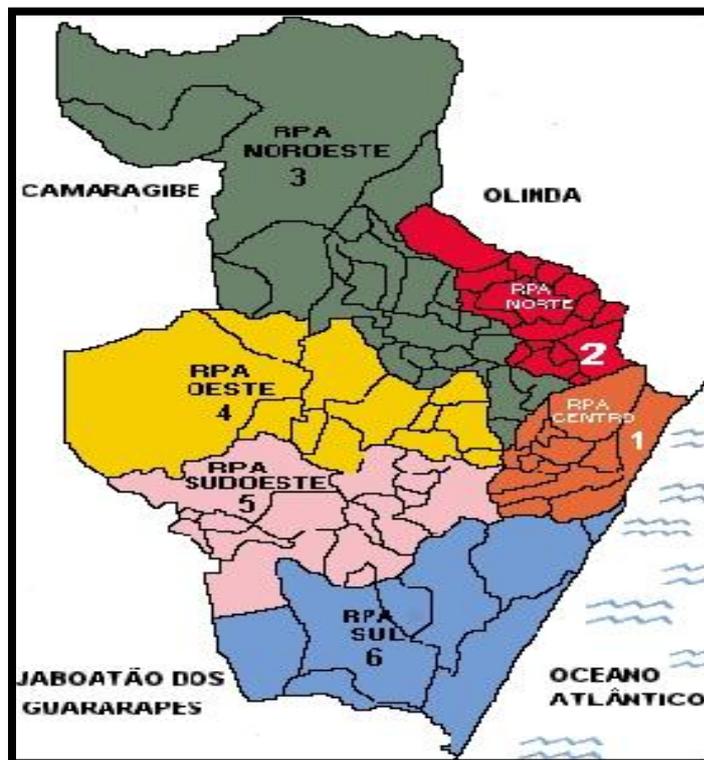
1.1 Panorama da Rede Municipal de Ensino do Recife: do que ela dispõe, a quem ela atende

Assim como em diversas capitais no Brasil, a RMER estruturou-se a partir da abertura política dos anos 1980. Mas, essa condição é recorrente a um país que recentemente foi estabelecida a democracia: temos a cada nova gestão o aparecimento de novos formatos e diretrizes educacionais. Atualmente, a RMER é administrada pela Secretaria de Educação e assessorada por cinco secretarias

executivas que são responsáveis pelas questões administrativas e pedagógicas. À Secretaria de Educação, por meio da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica (Segep) cabe a responsabilidade de apoiar e assessorar a Secretaria nas ações pedagógicas voltadas para atender à educação infantil, o Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos. Essa responsabilidade é compartilhada com a Gerência Geral de Educação Infantil e Anos Iniciais, que mediante a Divisão de Alfabetização e Letramento (DAL) responde pela execução do programa. Desse modo cabe a essa divisão a realização da formação destinada aos professores alfabetizadores. Além de outras gerências, a Segep conta com a Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica, que é composta por três coordenações de formações, denominadas de Formação Continuada, Formação Interativa e Formação Complementar.

A Rede distribui-se em quatro Regionais, compostas por seis Regiões Político-Administrativas (RPAs), nas quais se localizam todas as unidades educacionais e administrativas. Como podemos observar na Figura 1, as escolas objetos da pesquisa localizam-se na Região Noroeste e Oeste, RPA 3 e 4.

Figura 1 – Mapa das Regiões Político-Administrativas da cidade do Recife



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=mapas+das+RPAs+do+Recife>>. Acesso em: 24 out. 2015.

De acordo com os dados do censo escolar de 2015, a RMER conta com 231 escolas que atendem ao Ensino Fundamental; destas, cinco atendem exclusivamente aos anos finais e funcionam em regime semi-integral. Além do Ensino Fundamental, contamos com 74 creches e Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei), perfazendo um total de 6.089 professores, 81.832 estudantes distribuídos em 3.872 turmas. No que se refere aos 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental, nível de ensino envolvido na pesquisa, a rede tem um total de 22.947 alunos sob a tutela de 1.441 docentes/turmas (RECIFE, 2015).

Em relação aos professores, como podemos observar na Tabela 1, no quesito formação acadêmica, a maioria possui o curso de especialização.

Tabela 1 – Demonstrativo da formação acadêmica dos professores da RMER

Formação	Quantitativo de Professores	Percentual
Ensino médio magistério	280	4,6
Bacharelado	17	0,30
Licenciatura	1.211	19,9
Especialização	4.302	70,7
Mestrado	258	4,2
Doutorado	21	0,3
Total	6.089	

Fonte: Recife (2014a).

Ainda no que diz respeito a formação acadêmica, a tabela 2 demonstra especificamente a situação dos professores que lecionam no ciclo de alfabetização. Podemos observar que 73% dos professores que atuam no ciclo de alfabetização possuem pós-graduação, sendo que 70% possui curso de especialização.

Tabela 2 – Demonstrativo da formação acadêmica dos professores do ciclo de alfabetização da RMER

Formação	Quantitativo de Professores	Percentual
Ensino médio magistério	67	4,94
Bacharelado	3	0,22
Licenciatura	293	21,6
Especialização	952	70,2
Mestrado	37	2,72
Doutorado	4	0,29
Total	1.356	

Fonte: Recife (2016a).

Além das unidades escolares, do Centro Administração Pedagógico (CAP) e da sede da Secretaria de Educação (SE), a RMER tem uma escola de formação

para professores. Inaugurada em 2012 como Centro de Formação, dois anos depois, em 2014, transformou-se por força de decreto na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFAER) e se encontra sob a responsabilidade da Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica. Essa escola foi concebida para ser um espaço destinado à elaboração e execução das formações continuadas promovidas para os educadores da rede de ensino. Salientamos que no seu quadro de servidores constam 45 professores que atuam como formadores em todas as etapas de ensino oferecidas pela RMER. Desse contingente destacamos dois grupos que trabalham em temáticas bem específicas: questões de gênero e questões étnico-raciais. As formações que se realizam nesse espaço tanto podem ser concebidas e promovidas pela Secretaria de Educação (SE) quanto advindas de inúmeros programas conveniados com a Prefeitura. Vimos observando que um dos grandes desafios da SE é garantir o diálogo entre essa diversidade de oferta de formação com as diretrizes das políticas de ensino e formação da Rede.

Outra dificuldade, essa diretamente relacionada com o tempo do docente, é assegurar o direito da aula atividade do professor do Ensino Fundamental que corresponde a um terço da carga horária total, e está previsto na Lei Municipal n.º 18.033/2014 promulgada em 3 de julho de 2014.

A rede conta ainda com um sistema próprio de avaliação da educação denominado de Sistema de Avaliação Educacional do Recife (Saere), destinado a avaliar os alunos do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos da rede também participam das avaliações externas: Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saepe).

1.2 Histórico da formação continuada de professores no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife

O município de Recife tem um histórico de promover processos de formação continuada para seus educadores desde 1986, quando foi implantado o Ciclo de Alfabetização. Esse programa tinha como objetivo alfabetizar os alunos da 1.ª e 2.ª série; no fim da 2.ª série, constituindo-se como o ciclo de alfabetização de dois anos.

O documento cujo teor relata os principais aspectos da prática pedagógica de 1.^a a 4.^a série do 1.º grau desenvolvida na rede municipal do Recife ressalta:

Considerando o Ciclo de Alfabetização de dois anos, entendemos que o aluno alfabetizado é aquele que ao final do 4.º semestre de escolaridade consegue sozinho ler e escrever convencionalmente pequenos textos, de modo a expressar, através da língua escrita, sua compreensão da realidade e seu imaginário. (RECIFE, 1988, p. 7).

Esse programa deu origem ao primeiro processo de formação de professores da rede e estabelece o marco inicial para as mudanças na política educacional, principalmente no que se refere à concepção da formação continuada de professores.

A partir desse momento, outros modos de formação surgiram, como os “Coletivos de Capacitação”, cujo público ao qual se destinava eram os professores de 1.^a a 4.^a série. Os encontros realizavam-se uma vez por mês, no intervalo de quatro horas; os trabalhos centralizavam-se em duas áreas de ensino (componentes curriculares). Segundo consta no documento intitulado “Cadernos de Educação 03”- Memória do Coletivo de Capacitação - 1993:

Um avanço conseguido com essa organização foi o fato de a equipe de ensino trabalhar, ao mesmo tempo, com todos os professores e especialistas em educação (orientadores e supervisores) do ensino regular, e com representações de creches e do movimento comunitário. (RECIFE, 1995, p. 9).

Em seguida, a Rede Municipal de Recife implantou a formação continuada denominada de Encontros Bimestrais, oferecida também aos professores de 1.^a a 4.^a série que, como o próprio nome anuncia, realizavam-se a cada bimestre. Nesse modelo, as salas destinadas às formações eram organizadas por série e os encontros eram durante um dia na semana. As formações eram ministradas pelos professores da rede que faziam parte da Equipe Técnica Pedagógica. Os locais de realização eram as escolas escolhidas como polo de capacitação nas RPAs. Esse processo de formação de professores não chegou a ser oficializado, portanto, poucos são os registros documentais. A descrição acima citada está fundamentada na minha experiência como coordenadora desse processo de formação.

Atualmente, a SE vem aderindo a inúmeros programas de ensino, alguns se realizam por meio de contratação de empresas privadas; outros, mediante parceria com o governo federal, por exemplo, o Pnaic.

Apesar da pluralidade desses modelos de formação durante décadas, percebemos que todas tinham como objetivo possibilitar a apropriação dos conhecimentos e aprimorar a prática dos docentes com a finalidade de ampliar as possibilidades de melhorar os resultados da aprendizagem dos estudantes, e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida à população da cidade do Recife.

Não diferente dos processos de formação anteriores, com o objetivo de elevar a qualidade da educação, a SE desenvolve atualmente na RMER os seguintes programas voltados à alfabetização: Programa de Letramento do Recife (ProLer); Programa Aprende Brasil; Programa nas Ondas da Leitura; e o Programa Correção de Fluxo Escolar.

O ProLer foi criado na intenção de articular os programas e ações da rede na perspectiva de impulsionar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na educação infantil. Diferenciando da proposta do Pnaic, cuja meta de idade para finalizar o processo de alfabetização é de oito anos, o ProLer propõe a concretização desse processo aos seis anos. Esse programa destina-se aos estudantes da educação infantil das turmas do Grupo IV (crianças de 4 anos de idade), Grupo V (crianças com 5 anos de idade), e crianças das turmas do 1.º, 2.º e 3.º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, de acordo com a informação da chefe da Divisão de Alfabetização e Letramento (DAL), o projeto ainda está sendo escrito; os registros encontrados estão disponíveis no site da prefeitura.² Além disso, até dezembro de 2016, não se realizou nenhuma formação para os professores.

O Programa Aprende Brasil destina-se aos alunos da Educação Infantil (Grupos IV e V) e 1.º, 2.º e 3.º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um sistema estruturado de ensino elaborado pela Editora Positivo direcionado para os quatro componentes curriculares e com atividades voltadas para temas relacionados com a ética, a solidariedade, o respeito às diferenças e à multiplicidade cultural. As informações veiculadas no seu site definem esse programa:

² Podemos encontrar algumas informações sobre o programa em Recife (2014b).

O Aprende Brasil é um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino pública: Livro Didático Integrado, Livro Digital, assessoria pedagógica, ambiente digital e sistemas de avaliação Hábile e SIMEB. O Sistema de Ensino Aprende Brasil foi desenvolvido para potencializar a qualidade do ensino nas escolas do seu município. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, garantindo uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar. (Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil>>. Acesso em: 18 out. 2015).

Em 2014, o Programa Aprende Brasil realizou formação continuada com carga horária de 8 horas para os coordenadores pedagógicos e 4 horas para os professores do 1.º ano do Ensino Fundamental. Em 2015, o Programa realizou três formações continuadas com carga horária de 4 horas destinada aos professores do 1.º e 2.º ano.

O Programa Nas Ondas da Leitura tem o foco voltado para leitura. Seu objetivo é mobilizar escolas e familiares para estimularem a formação de estudantes leitores e escritores. Valoriza os talentos locais, desenvolve a criatividade, fortalece a autoestima e contribui para o resgate da identidade cultural. Destina-se a alunos do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. A página do site da Editora Imeph informa que esse programa tem o objetivo de desenvolver a capacidade de ler e escrever, em crianças e jovens, além de estimular sua autoria por meio da publicação de suas produções. Esse programa:

Envolve a escola e a família, trabalhando as inteligências múltiplas estimulando as várias formas de ler o livro, democratizando o saber e transformando a aprendizagem num processo prazeroso, no qual crianças e jovens participam da construção do seu conhecimento, adquirindo o hábito de ler por prazer. (Disponível em: <<http://imeph.com.br/projeto/nasondasdaleitura/>>. Acesso em: 18 out. 2015).

De acordo com as informações fornecidas pela Divisão de Alfabetização e Letramento, o Projeto Nas Ondas da Leitura não ofertou formação para os professores, havendo apenas, no início do ano letivo, uma reunião destinada aos coordenadores pedagógicos para apresentação do Programa.

O Programa de Correção de Fluxo Escolar tem como objetivo a oportunidade de corrigir o fluxo escolar para os estudantes do Ensino Fundamental, com dois ou mais anos de distorção do ano que cursa e a idade que deveria estar cursando. Oferece turmas do Se Liga, que atende estudantes que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, e do Acelera que permite os estudantes avançarem,

combatendo os baixos níveis de aprendizagem e a repetência (RECIFE, 2011). Esse programa é uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do Instituto Ayrton Senna e tem como objetivo minimizar as taxas de distorção idade/ano dos alunos, assegurando-lhes o desenvolvimento das habilidades e competências.

A formação dos professores que integram o Programa de Correção de Fluxo Escolar tem uma carga horária de 20 horas com a finalidade de orientar o funcionamento geral do Projeto. Essa formação inicial destina-se aos professores e profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do programa nas escolas, denominados de mediadores. Ainda nesse programa, contamos com mais dois tipos de formação durante o ano: uma formação mensal de 4 horas para estudo de temáticas relativas ao objetivo do programa e planejamento das atividades didáticas. A outra formação, denominada de “Foco”, realiza-se em cinco encontros de 8 horas, e destina-se aos mediadores. Tem como objetivo orientar o planejamento dos professores. Além disso, no fim do ano letivo, realiza-se a socialização das experiências de êxito para todos que integram o programa. Essa formação e todas as formações do programa são ministradas pela equipe técnica da SE (RECIFE, 2011).

Em 2013, a Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife aderiu ao Programa Pnaic, que se constitui em um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade ao fim do 3.º ano do Ensino Fundamental.

1.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: compreendendo sua concepção, seu objetivo e sua metodologia

Conforme já mencionado, o Pnaic é compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade ao fim do 3.º ano do Ensino Fundamental. Esse programa envolve um conjunto integrado de ações que têm como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Suas ações se apoiam em quatro eixos estruturantes: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; distribuição de

materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas (Avaliação Nacional da Alfabetização); gestão, controle social e mobilização.

As formações continuadas a que se refere o primeiro eixo destinam-se aos professores que lecionam nas turmas do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental, denominados pelo Pnaic de Professores Alfabetizadores.

Em relação ao conteúdo das formações, em 2013, o foco foi a área de Língua Portuguesa, com uma carga horária de 120 horas-aulas. Essa formação compreendeu quatro cursos distintos, um para cada ano do Ensino Fundamental – anos iniciais (1.º, 2.º e 3.º) e um específico para as classes multisseriadas ou educação do campo. Cada um desses cursos foi composto por oito unidades tratando sobre o mesmo conteúdo, porém com adequação para cada ano. As temáticas abordadas foram: Concepções de alfabetização; Planejamento e ensino na alfabetização; Funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; A sala de aula como ambiente alfabetizador; Os diferentes tipos de textos; Projetos e sequências didáticas; Avaliação; Planejamento e registros de aprendizagens (BRASIL, 2012a).

Os materiais didáticos tratados no eixo 2 se referem àqueles que são utilizados nas formações e nas salas de aula pelos professores, livros do professor e caixas de jogos de alfabetização e de matemática, distribuídos pelo MEC para as escolas. O terceiro eixo, que trata das avaliações sistemáticas, o Pnaic utiliza os resultados da Provinha Brasil e da ANA.

Em relação ao eixo Gestão, controle social e mobilização, diz respeito à gestão do Pacto que se dá em várias instâncias: Comitê Gestor Nacional; Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades que têm atribuições estratégicas e de mobilização visando atingir os objetivos do Programa. A Coordenação Estadual tem a responsabilidade da implementação e monitoramento das ações na sua rede e apoio nos municípios, já a Coordenação Municipal é responsável pela implementação e monitoramento das ações na Rede. Destacamos nessa ação o sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto (BRASIL, 2013b).

Em 2014, as formações do Pnaic focaram a Alfabetização Matemática, abordada em oito unidades, compreendendo um curso único para todos os anos (1, 2, 3, educação no campo) e uma carga horária de 160 horas. Apesar de não haver

especificidade de conteúdo por ano, durante o desenvolvimento das formações, as temáticas eram tratadas levando-se em conta o grau de dificuldade para cada ano. As temáticas trabalhadas nessa formação de 2014 foram: Organização do trabalho pedagógico; Quantificação, registros e agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na Resolução de Problemas; Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística; Saberes matemáticos e outros campos do saber (BRASIL, 2014a).

Em 2015, o tema central do Pnaic foi a “Interdisciplinaridade e os Direitos de Aprendizagem”, que envolveu as seguintes temáticas: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: Arte no Ciclo de Alfabetização; Organização da ação docente: Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento; Organização da ação docente: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; Organização da ação docente: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes. A carga horária destinada às formações do professor alfabetizador foi programada para 40 horas distribuídas em cinco encontros de 8 horas, um seminário inicial de 16 horas e um seminário final de 24 horas (BRASIL, 2014a), perfazendo um total de 80 horas.

Em relação à distribuição da carga horária da formação, trata-se de uma formação presencial, a coordenação municipal reorganizou diferentemente da proposta sugerida pelo PNAIC, na qual privilegiou os sábados para a realização dos encontros. Devido ao atraso para iniciar o Programa em Recife, as formações aconteceram duas ou três vezes ao mês.

1.4 O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o contexto de sua implementação no município do Recife

Os dados revelados pelo Observatório do PNE indicam que, em 2012, 44,5% das crianças do 3.º ano do Ensino Fundamental apresentaram aprendizagem

adequada em leitura, em escrita 30,1% delas e 33,3% em matemática, distante, portanto, do que prevê a meta 5 do PNE até 2024, que é de 100% (BRASIL, 2016).

Em 2013, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) exibiram um rendimento de 4.2 para o município do Recife, a meta projetada era de 4.3. Esse resultado não se distancia das outras capitais do Nordeste, ficando atrás de quatro: Teresina, Fortaleza, João Pessoa e Natal, conforme a Tabela 2.

Tabela 3 – Índice do Ideb das capitais da região Nordeste

Estado	Capital	Índice
Piauí	Teresina	5.0
Ceará	Fortaleza	4.6
Paraíba	João Pessoa	4.5
Rio Grande do Norte	Natal	4.3
Pernambuco	Recife	4.2
Maranhão	São Luís	4.1
Sergipe	Aracaju	4.1
Alagoas	Maceió	4.1
Bahia	Salvador	4.0

Fonte: Inep (2015).

Os resultados mencionados quanto à avaliação do Saepe revelam que a média de proficiência dos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em 2012, 2013 e 2014, ficou abaixo do padrão desejável, dados ilustrados nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 4 – Média de proficiência

Ano	Língua Portuguesa	Padrão de Desempenho	Matemática	Padrão de Desempenho
2012	481,7	Elementar II	478,6	Elementar II
2013	487,9	Elementar II	481,1	Elementar II
2014	482,4	Elementar II	479,3	Elementar II

Fonte: Pernambuco (2015).

Podemos perceber que no componente curricular língua portuguesa a pontuação teve um aumento em 2013, o correspondente a 6.2; já em 2014, registra-se uma queda de 5.5 pontos. Em relação ao componente curricular matemática, em 2013 houve um aumento de 2.5 pontos; em 2014, houve uma baixa de 1.8 pontos.

Tabela 5 – Padrões de desempenho - Saepe

Área	Ano	Nível			
		Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
Língua Portuguesa	3.º	ATÉ 400	400-500	500-575	ACIMA DE 575
Matemática	3.º	475	475-550	550-625	ACIMA DE 625

Fonte: Pernambuco (2015).

Situando os resultados da Tabela 3 nos “Padrões de Desempenho” descritos na Tabela 4, nota-se que ambos os componentes curriculares permaneceram no nível “Elementar II”, em todos os anos citados.

Diante dessa análise, fica evidente a necessidade de a Secretaria continuar desenvolvendo ações estruturantes para o ensino, visando atingir o “nível desejável”. Esses indicadores revelam que, apesar dos programas implantados pela Secretaria de Educação, o nível de aprendizagem dos alunos não conseguiu atingir resultados satisfatórios nos anos de 2012, 2013 e 2014. Esses resultados indicam também a necessidade de acompanhar a concretização desses projetos na sala de aula, se eles estão contribuindo para melhorar o desempenho dos alunos.

A Rede Municipal de Ensino do Recife fez adesão ao Pnaic no fim de 2012, e o programa de formação foi implementado em 2013, funcionando dentro dos padrões exigidos, com um número significativo de professores participantes. Dos 1.365 professores do 1.º, 2.º e 3.º ano do Ensino Fundamental, fizeram adesão ao programa 1.122, o que corresponde a 82,2%. Apenas 17,8% fizeram a opção por não serem inscritos para participar. Em 2014, esse percentual aumentou para 22,3% do total de 1.402 docentes (pesquisa em documento de circulação interna).

1.4.1 Os atores protagonistas do Pnaic

Os municípios que fizeram adesão ao Pnaic ficaram com a responsabilidade de viabilizar a infraestrutura necessária como forma de assegurar a execução das ações, principalmente aquelas destinadas à formação dos Professores Alfabetizadores e dos Orientadores de Estudo. A Secretaria de Educação, por meio da Segep, apresenta-se como o órgão gestor do Pnaic no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Os demais atores que estão envolvidos na execução do programa são: o governo federal por meio do Ministério da Educação; a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), gestora do programa; a coordenação municipal do Pnaic, responsável pelas ações do programa no município; os orientadores de estudo, que têm como atribuição ministrar a formação dos professores alfabetizadores; os gestores escolares, responsáveis para gerir o programa nas unidades de ensino; e os professores alfabetizadores, responsáveis pela aplicação na sala de aula, dos conhecimentos adquiridos nas formações oferecidas pelo programa.

1.4.2 Legislações relativas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pnaic foi instituído pela Portaria n.º 867/2012, fundamentado no Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), 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. Visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O Pnaic encontra seus fundamentos legais também no Decreto n.º 755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento de programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Outro decreto no qual o programa encontra base legal é o de n.º 7.084/2010, que dispõe sobre os programas de material didático, e dá outras providências.

O artigo 1.º da Portaria n.º 876/2012, que instituiu o Programa reza que:

Art. 1.º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC), as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto N.º 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012b).

De conformidade com a Portaria n.º 867/2012, ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: I – alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; II – realizar avaliações anuais universais, aplicadas

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aos concluintes do 3.º ano do Ensino Fundamental; III – no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012b).

As ações do Pacto oferecidas pelo MEC se constituem em um conjunto integrado de programas, materiais, referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizadas, com a finalidade de contribuir para a alfabetização e o letramento. Essas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores, atendendo aos preceitos do artigo 1.º do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que diz em seu artigo primeiro:

Art. 1.º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

De acordo com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada em 8/5/2013), o artigo 62 menciona que 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 nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. O seu parágrafo 1.º, estabelece que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996). A meta 16 do PNE, que trata da formação continuada e pós-graduação de professores, prevê formar 50% dos professores da Educação Básica, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência desse PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Em 2013, esse percentual era de 30%, a meta para 2024 é de 50% (BRASIL, 2014).

1.5 Evidências que justificam a realização do estudo

No decorrer do desenvolvimento do programa, constatou-se, por meio de levantamento da participação dos professores (ANEXO A), uma diferença bastante significativa entre o número de cursistas que iniciaram e concluíram o curso. O curso tem a duração de um ano. Em 2013, dos 1.122 professores inscritos, concluíram o curso 762, o equivalente a 68% dos professores. Já em 2014, dos 1.089 professores inscritos, somente 419, chegaram até o fim do curso, correspondente a 39%. Outro dado revelado pelo levantamento foi o percentual de professores que não se inscreveram no programa. Em 2013, correspondeu ao percentual de 17,8% (243), do universo de 1.365 professores, em 2014, esse percentual foi de 22,3% (313) do universo de 1.402 professores. Esses levantamentos realizaram-se pela Coordenação Municipal do Pnaic mediante listas de frequência dos professores nas formações, conforme pesquisa em documento de circulação interna.

A Tabela 6 demonstra os dados de participação dos professores no Pnaic em 2013, no que se refere ao total de professores do ciclo de alfabetização, número de inscritos, a quantidade dos que foram inscritos; no entanto não compareceram a nenhuma formação, o número dos que desistiram, e os que conseguiram concluir o curso.

Tabela 6 – Dados da participação dos professores no Pnaic 2013

Ano	Total de professores	Professores inscritos	Nunca participaram	Desistentes	Concluintes
1.º	453	376	60	39	277
2.º	451	340	68	37	285
3.º	461	406	79	77	250
Total	1.365	1.122	207	153	762

Fonte: Recife (2015).

A Tabela 7 traz os dados de participação dos professores no programa em 2014, em relação ao total de professores do ciclo de alfabetização, número de inscritos, número dos que foram inscritos, mas não compareceram a nenhuma formação, número dos que desistiram e dos que concluíram o curso. Os dados numéricos da tabela revelam uma baixa significativa da participação dos professores no programa.

Tabela 7– Dados da participação dos professores no Pnaic 2014

Ano	Total de professores	Professores inscritos	Nunca participaram	Desistentes	Concluintes
1.º	435	343	135	76	143
2.º	446	352	147	75	130
3.º	521	392	178	68	146
Total	1.402	1.089	460	210	419

Fonte: Recife (2015).

A Tabela 8 mostra os dados de participação dos professores no Pnaic em 2015.

Tabela 8 – Dados da participação dos professores no Pnaic 2015

Ano	Total de professores	Professores inscritos	Nunca participaram	Desistentes	Concluintes
1.º	416	340	174	23	143
2.º	420	323	177	11	135
3.º	526	400	233	21	146
Total	1.362	1.063	584	55	424

Fonte: Anexo A. Planilha de controle de uso interno.

De acordo com as informações constantes na Tabela 8, podemos ver que 1.063 professores foram inscritos; desses, nunca participaram 584, desistiram durante o curso 55 e apenas 424 concluíram; portanto, menos de 50% do total de professores inscritos.

Alguns indícios podem ser levantados por meio dos dados resultantes da consulta (ANEXO B) realizada pela Segep aos professores alfabetizadores sobre sua participação na formação do Pnaic. Isso porque, diante dos números apresentados, a Segep, mediante a Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento, realizou, em 2015, uma consulta aos docentes sobre os motivos da não participação deles na formação do Pnaic em 2014, assim como indagou sobre a sua possível participação em 2015.

De acordo com informações obtidas na Divisão de Monitoramento, essa consulta realizou-se pela equipe técnica de monitoramento, que tem a função de acompanhar e subsidiar as escolas na concretização de suas ações pedagógicas. Os professores foram consultados presencialmente nas unidades escolares. Um instrumento de pesquisa (ANEXO C) semelhante a uma entrevista foi utilizado pelos técnicos de monitoramento para registrar as respostas dos professores, os quais

respondiam livremente sobre os motivos da não participação no Programa. No Quadro 1, visualizamos, por regional, a sistematização da consulta em relação à não participação dos professores no Pnaic em 2014.

Quadro 1 – Demonstrativo dos motivos da não participação dos professores no Pnaic em 2014

Regional	Número de participantes e não participantes consultados	Motivos da não participação	Núm.
Regional 1	Não participantes: 29 participantes: 45 Total de professores: 74	Participou por outra rede Não faz parte do ciclo de alfabetização Outros compromissos aos sábados Estava como gestora Total	9 7 3 3 22
Regional 2	Não participantes: 47 Participantes: 51 Total de professores: 98	Participou por outra rede Não fazia parte do ciclo de alfabetização Outros compromissos aos sábados Professor CTD Licença/ Afastamento Não tem tempo disponível Começou e desistiu Religião Adventista Formadora Motivos de ordem pessoal Desorganização Não tem interesse Total	7 9 15 10 5 8 7 1 2 2 3 9 78
Regional 3	Não participantes: 110 Participantes: 113 Total de professores: 223	Participou por outra rede Não fazia parte do ciclo de alfabetização Professor CTD Afastamento/ Licença Problemas de saúde na família Começou e desistiu Filhos pequenos Religião Adventista Formadora Problemas pessoais Ocorreram em sábados consecutivos Inscrito pela gestora, mas não pela coordenação Estrutura ruim Não se identifica com a dinâmica Outros motivos não especificados na sistematização da consulta Total	5 16 4 6 5 4 2 2 2 2 19 6 4 3 29 109
Regional 4	Não participantes: 28 Participantes: 81 Total de professores: 109	Não atuava no ciclo de alfabetização Outros compromissos aos sábados Não tem tempo disponível Problema de saúde na família Filho pequeno Perdeu o período de inscrição Total	5 2 2 2 10 7 28

Fonte: Coordenação Municipal do Pnaic Recife, 2015.

Na Regional 1 notamos que 45 professores participaram e 29 não participaram, no entanto, somente 22 alegaram os motivos especificados no quadro. Percebemos que 7 respostas dos professores consultados estão ausentes na sistematização. Os motivos “participou por outra rede” e “não faz parte do ciclo de alfabetização” destacam-se entre os demais.

Em relação à Regional 2, os dados informam que 51 professores participaram e 47 não participaram do Pnaic em 2014. Está registrado o total de 78 respostas, e esse número não está em consonância com o número de professores que não participaram, mostrando uma diferença de 31 professores/respostas a mais. No entanto, não há como identificar essa diferença, uma vez que as informações constantes nesse quadro foram copiadas fielmente do documento de sistematização da consulta. Apesar de os dados numéricos dessa Regional apresentarem certa incoerência, observamos que os motivos “outros compromissos aos sábados”, “professor CTD” e “não fazia parte do ciclo”, receberam maior número de relatos dos professores.

No que se refere à Regional 3, observamos que 113 professores participaram e 110 não participaram do Programa, não aparece na sistematização uma resposta/professor. Os motivos: “ocorreram em sábados consecutivos e “não fazia parte do ciclo de alfabetização”, tiveram maior número de respostas. Outro dado que chama a atenção se refere à quantidade de “outros”, ou seja, alegaram 29 professores outros tipos de motivo que não foram especificados, conforme documento de sistematização dessa consulta.

Os dados da Regional 4 mostram que 81 participaram e 28 não participaram do programa alegando os motivos expostos. Ganham destaque os motivos “têm filhos pequenos”, “perdeu o período de inscrição” e “não atuava no ciclo de alfabetização”, que tiveram maior número de respondentes. Esse resultado, apesar de indicar a necessidade de um estudo mais aprofundado das causas da não participação dos professores no Pnaic, também aponta alguns possíveis elementos motivadores.

O Quadro 2 revela as expectativas dos professores por regional, demonstrando os motivos da sua possível não participação no Pnaic em 2015.

Quadro 2 – Demonstrativo dos motivos da possível não participação dos professores no Pnaic em 2015

Regional	Número de professores com e sem intenção de participar	Motivos da não participação	Núm.
Regional 1	Professores sem intenção de participar: 28 Professores com intenção de participar: 47 Total de professores: 75	O Pnaic inicia com muito atraso Outros compromissos aos sábados Porque são sábados consecutivos Fora do ciclo Licença/afastamento Não tem disponibilidade Problemas de saúde Total	6 5 5 4 3 1 1 25
Regional 2	Professores sem intenção de participar: 62 Professores com intenção de participar: 26 Total de professores: 88	Outros compromissos aos sábados Afastamento/licença/transferência Não tem disponibilidade Não tem interesse Professor CTD Participará por outra rede Não faz parte do ciclo de alfabetização Aguardando aposentadoria Filho pequeno Religião adventista Formadora Total	12 8 8 7 6 6 5 4 2 2 2 62
Regional 3	Professores sem intenção de participar: 125 Professores com intenção de participar: 98 Total de professores: 223	Outros compromissos aos sábados Desorganização Filhos pequenos Atraso no pagamento Porque são sábados consecutivos Não tem interesse Não tem disponibilidade Fará Fará por outra rede Licença/afastamentos Aguardando aposentadoria Professor CTD Religião adventista Problema de saúde Total	26 9 8 7 5 5 4 3 2 2 2 1 1 75
Regional 4	Professores sem intenção de participar: 17 Professores com intenção de participar: 92 Total de professores: 109	Valor baixo da bolsa Atraso de pagamento da bolsa Tem filhos pequenos Aguardando aposentadoria Total	5 4 3 1 13

Fonte: Coordenação Municipal do Pnaic Recife, 2015.

Os dados da Regional 1 mostram que 47 professores tinham a intenção de participar e 28 não tinham intenção de participar do Pnaic em 2015. Destes, alegaram 25 os motivos constantes no quadro, e três respostas não aparecem na

sistematização. O motivo “o Pnaic inicia com muito atraso” ocupou o primeiro lugar na quantidade de respostas.

Na Regional 2, visualizamos que 26 professores tinham a intenção de participar e 62 não tinham intenção em participar do Programa em 2015. Podemos perceber que os motivos: “outros compromissos aos sábados”, “não tem disponibilidade”, e “afastamento/licença/transferência” sobressaem diante dos demais.

Em relação à Regional 3, tinham a intenção de participar 98 professores e 125 não desejavam participar do Programa em 2015. Apenas 75 professores expressaram o motivo de sua possível não participação, e 50 respostas/professores não aparecem na sistematização. Os motivos: “outros compromissos aos sábados”, “desorganização”, e “filhos pequenos” lideram a quantidade de respostas dadas pelos professores.

As informações da Regional 4 demonstram que 92 professores tinham a intenção de participar e 17 informaram que não tinham intenção de participar do Programa em 2015. Percebe-se que 4 respostas/professores estão ausentes na sistematização. O motivo: “valor baixo da bolsa” liderou a quantidade de relatos dos professores.

Enfatizamos que apenas essas amostragens de 504 professores participaram dessa consulta realizada pela Segep. Essa consulta não envolveu o universo de professores que a princípio deveriam participar do programa. Esclarecemos, ainda, que o número de professores não participantes mencionado nos Quadros 1 e 2 referem-se somente aos professores que foram consultados nessa amostragem. O número total de professores que “nunca participaram” do programa, em 2013 (207) e em 2014 (460), está mencionado nas Tabelas 4 e 5 respectivamente.

Os motivos alegados pelos professores para a não participação no programa em 2015 assemelham-se àqueles alegados para a não participação em 2014. É importante ressaltar que esses resultados são referentes a uma consulta realizada pela Segep, sem a interferência da pesquisadora. A consulta não teve um caráter de pesquisa acadêmica ou científica, por esse motivo, não se realizou o tratamento da informação com mais detalhamento pela secretaria. Em consequência, não existe a definição do percentual das justificativas dadas pelos professores. Apesar de não haver um percentual definido, essas justificativas já sinalizam para a necessidade de

reflexão sobre em quais desses motivos a Secretaria de Educação poderia intervir de maneira que não fossem recorrentes também em outras formações.

As evidências demonstram que a formação ocorre, preferencialmente, fora do horário de trabalho do professor e depende de sua disponibilidade e interesse. A bolsa oferecida pelo Pnaic tem a intenção de motivar o professor a comparecer e também compensar as horas dedicadas. No entanto, problemas de operacionalização das formações, provenientes de diferentes atores da política, têm provocado atrasos para o início da formação, assim os encontros têm de se realizar mais de uma vez por mês. A concomitância com outras formações oferecidas pela Secretaria de Educação também é um fator que deve ser considerado. Por fim, há de se resgatar o interesse do Professor Alfabetizador em participar dos encontros, ainda que já tenha participado de outros tipos de formação, o que depende do empenho dos gestores do Pnaic em conscientizá-los de seus benefícios.

A inquietude para aprofundar o estudo sobre a participação dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife no Programa Pnaic teve origem nos resultados aqui mencionados; sobretudo, pela crença de que uma investigação mais detalhada dos motivos alegados pelos docentes possa contribuir de maneira significativa para a (re)estruturação de ações relativas à formação continuada de professores oferecida pela Rede.

De acordo com Conde (2012), é necessário realizar o monitoramento para acompanhar a implementação das políticas com o objetivo de verificar o cumprimento das ordenações e corrigir erros. É necessário, também, avaliar uma vez que o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade. Segundo ele, a avaliação se constitui uma etapa essencial para o sucesso das políticas, pois é por meio dela que os resultados esperados e os impactos desejados se verificam.

Assim, outro aspecto que merece ser ressaltado neste estudo diz respeito à necessidade dos gestores da formação continuada realizar sistematicamente o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação, para verificação dos pontos que estão impedindo o funcionamento do processo na sua integralidade com vista a atingir o propósito do processo formativo.

A importância deste estudo, portanto, reside, principalmente, na perspectiva da realização de formações continuadas mais eficientes, que realmente possam

contribuir com a melhoria da prática pedagógica dos professores como um dos indicativos para a melhoria do desempenho dos estudantes. É necessário que o professor seja não somente inserido nos processos formativos, mas essencialmente, que garanta a sua permanência até o fim desse processo como forma de prevenir a sua desistência. Somente assim, o processo pode render bons frutos, caso contrário, pode correr o risco de, em vez de fortalecer, fragilizar as políticas de formação continuada para os professores.

1.6 A adesão dos professores ao Pnaic: como foi o processo nos três anos de implementação

Depois de oficializada a adesão em 2012, a Secretaria de Educação deu início às ações necessárias para o funcionamento do Pnaic em 2013. Essas ações consistiram em: realização do seminário de abertura; mobilização das unidades de ensino por meio de reuniões com os gestores escolares para orientar sobre a dinâmica do programa; indicação do profissional para assumir a coordenação municipal; processo de seleção dos professores e ou técnicos pedagógicos para atuar na função de Orientadores de Estudo, que têm a atribuição de ministrar a formação dos professores alfabetizadores; inscrição e inserção, por adesão, dos Professores Alfabetizadores no Sistema de Monitoramento Execução e Controle (Simec); distribuição dos recursos didáticos (livros e jogos educativos) disponibilizados pelo programa; realização e monitoramento das formações dos Orientadores de Estudo ministradas pela Instituição de Ensino Superior - IES (UFPE/Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL), e da formação dos Professores Alfabetizadores; e acompanhamento dos resultados da ANA.

Os educadores participantes do Pnaic recebem bolsas financiadas pelo MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE) correspondente à função que desenvolvem. O Coordenador Municipal recebe 12 bolsas do valor de R\$ 765,00 cada; o Orientador de Estudo recebe 11 bolsas também no valor de R\$ 765,00 cada; e o Professor Alfabetizador recebe 10 bolsas no valor de R\$ 200,00 cada.

A Secretaria de Educação continuou com a adesão ao Pnaic, anos de 2014 e 2015. A execução das ações iniciais necessárias para o funcionamento do programa, nesses anos, seguiu a mesma trajetória de 2013, porém, com um

diferencial quanto à Coordenação Municipal, que foi substituída em 2014, e a realização de reunião com os coordenadores pedagógicos com a finalidade de explicar a dinâmica do programa, e envolvê-los na mobilização dos professores.

Um ponto que merece ser ressaltado diz respeito à forma como estava prevista a realização da formação em 2013 e 2014, e como na realidade se concretizou no município do Recife. Inicialmente, em 2013, a formação dos professores alfabetizadores tinha uma carga horária de 120 horas, compreendendo a realização de 10 encontros de 8 horas, assegurando um encontro por mês durante o ano letivo. Porém, por motivo de atraso no processo de adesão dos municípios, no início da formação dos Orientadores de Estudo pela IES, na entrega dos cadernos de formação do Professor Alfabetizador, e na definição do espaço físico para realização da formação, o calendário ficou comprometido, sendo possível realizar a formação só a partir do mês de julho, o que ocasionou a realização de mais de um encontro por mês.

Em 2014, pelos mesmos motivos citados em 2013, a formação somente iniciou-se em agosto, restando apenas cinco 5 meses para o fim do ano, nos quais se deveriam realizar 13 encontros de formação, para cumprir uma carga horária de 160 horas, ocasionando mais uma vez a realização de mais de um encontro por mês. Os encontros de formação realizaram-se aos sábados em razão dos atrasos no início da formação tanto em 2013, como em 2014; houve o comprometimento de mais de um sábado no mês.

Em 2015, houve o atraso do próprio MEC para iniciar as atividades do programa nos municípios. Assim, só no mês de agosto, realizou-se pela IES a formação dos Orientadores de Estudo. No mês de setembro, iniciou-se a formação dos professores alfabetizadores no município do Recife. Diferentemente de 2013 e 2014, a carga horária da formação do Professor Alfabetizador para 2015 foi menor, de 40 horas, distribuída em cinco encontros de 8 horas. Mesmo com essa carga horária reduzida, foi necessário utilizar mais de um sábado no mês para cumprir o programa.

Outro fator que pode estar interferindo na participação dos professores alfabetizadores na formação do Pnaic relaciona-se com a existência de outras formações ofertadas pela Secretaria de Educação, provenientes de diferentes programas de alfabetização desenvolvidos na rede. Atualmente, estão em andamento: o Programa Aprende Brasil; o Programa Correção de Fluxo Escolar; o

Programa nas Ondas da Leitura; e o ProLer. Desses, os dois primeiros apresentam programas de formação de professores.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A elaboração deste texto é produto de diversas leituras e observações, porém, alguns autores foram essenciais para fundamentar as análises e compor o caminho metodológico desta pesquisa. Assim sendo, inicialmente, alicerçamos nosso trabalho por meio do entendimento sobre pesquisa social, mais precisamente sobre pesquisa em educação e do papel do pesquisador segundo Garnica (2004), Gil (2008), Ludke e André (1986), e de Minayo (2001).

No segundo momento do embasamento teórico, focamos nossas leituras em textos de diversos pesquisadores que publicaram sobre a formação docente. São eles: Branco (2007), Dourado (2015), Ferreira (2012), Ferreira e Leal (2010), Fusari (2008), Gatti (2008), Imbernón (2010), Libâneo (1998), Nóvoa (1995), Santos (2008) e Saviani (2007, 2009).

A seguir, tratamos sobre as dimensões da formação continuada consideradas fundamentais para respaldar esta pesquisa. Na seção 2.1, retrataremos brevemente alguns aspectos sócio-históricos da formação docente no Brasil ao longo dos séculos. Logo em seguida, evidenciaremos os principais paradigmas e os modelos de formação que são consequência da dinâmica sociopolítica do país. Também abordaremos as políticas educacionais que promoveram principalmente os programas nacionais de letramento e suas propostas de formação. Para finalizar esse bloco voltado para o embasamento teórico da pesquisa sobre formação docente, concluímos apresentando as novas perspectivas pautadas nas mais recentes diretrizes educacionais estabelecidas pelo governo federal. A seção 2.5 direciona-se à trilha metodológica e às análises da pesquisa documental e da pesquisa de campo que percorremos.

Na pesquisa documental analisamos dados sobre a participação dos professores nos encontros de formação e registros emitidos por diversos setores da Secretaria de Educação relacionados com a execução do Pnaic no município. Também nos apropriamos do conteúdo de documentos emitidos pelo governo federal sobre os programas de formação continuada, com um olhar mais investigativo ao que concerne o Pnaic, foco desta pesquisa.

Na pesquisa de campo, realizamos entrevistas semiestruturadas com 12 professores alfabetizadores de duas escolas da RMER e suas equipes de gestão

escolar. Na intenção de nos apropriarmos do discurso gerencial do município, optamos por entrevistar a coordenadora municipal, que atuou na função em 2013, ano do início do Pnaic em Recife, até 2015.

Na análise dos dados, penúltima etapa para finalizar este capítulo, apresentamos os motivos apontados pelos docentes, que vão desde as questões motivacionais até o gerenciamento do programa. Finalizamos com a exposição de algumas conclusões.

2.1 Histórico da formação docente no Brasil

Como foi dito, a formação docente está intrinsecamente ligada à história da educação escolar, fruto das questões sociopolíticas do país. Se nos tempos primórdios a educação estava sob a égide da religião, sobretudo dos jesuítas, com a influência das ideias surgidas a partir da instituição do Brasil República, o panorama educacional se estrutura de outra maneira.

Tratando-se de formação docente, sua institucionalização adveio após a Revolução Francesa, quando é posto o problema da instrução em massa, ou seja, uma educação escolar não mais destinada a uma elite (SAVIANI, 2009). Assim, na perspectiva de ampliar a oferta do ensino à população, surge também a necessidade de criar espaços de formação para preparar professores. Segundo Saviani (2009), é nesse contexto que se inicia o processo de criação das Escolas Normais, primeiramente instalada em Paris em 1795, e em 1802, na Itália, cidade de Pisa.

No Brasil, antes de serem implantadas as escolas de formação, ditas Escolas Normais, os professores eram obrigados por lei a se instruir no método do ensino mútuo, também conhecido como método Lancaster, instituído pelo Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827. Saviani classifica esse período como o primeiro da história da formação do professor, que vai de 1827 até 1890. O autor ainda traça uma linha do tempo relacionando os períodos de formação de professores no Brasil e classificando mais cinco momentos importantes, além do que fora acima citado:

1. estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932);
2. organização dos Institutos de Educação (1932-1939);
3. organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);

4. substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
5. advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Durante mais de uma década, pouco se realizou para garantir reais mudanças na formação docente, contudo, em 2015, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, homologadas pelo MEC. Essa temática abordaremos na seção 2.4.

De modo geral, as autoras Gatti e Barretto (2009) e Saviani (2009) abordam a questão da formação do professor como um elemento indissociável às inúmeras mudanças sociopolíticas peculiares a uma sociedade que ainda apresenta fragilidades nas suas instituições educacionais.

Em vista disso, ao analisarmos criticamente as reformas na estrutura das instituições e dos currículos da formação de professores no Brasil, Gatti e Barretto (2009) ponderam que qualquer proposta de inovação esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos; o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de formatos inovadores que trariam avanços qualitativos aos cursos. Uma das estratégias a ser considerada seria construir possibilidades de reflexão dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas no decorrer da formação docente, como ocorreu em vários países nos últimos anos, como exemplo Cuba, Coreia e Irlanda.

Hoje, porém, a proposta de melhorar frequentemente a formação em prol das modificações nos conhecimentos, nas tecnologias e nas transições que ocorrem no mundo do trabalho conta de forma primordial para a formação do docente.

Segundo a pesquisadora Gatti, em entrevista à TV Unesp, a formação do professor é muito dramática, pois existe uma crise nas licenciaturas, apesar de algumas ações pontuais como a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que define diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, instituições de graduação plena que devem ser observadas pelo estabelecimento de ensino superior. Contudo, de modo geral e preponderante, há mais de um século, a estrutura dos cursos de licenciatura ainda é a mesma, visto que não acompanharam as grandes mudanças sociais e educacionais no decorrer do século XXI. A pesquisadora relata que a

situação é mais crítica nas instituições de ensino privada, pois as questões metodológicas de ensino não vinculam a teoria à práxis. Nas instituições públicas, ela observa algumas poucas mudanças, principalmente nos institutos que doravante também são responsáveis pela formação de professores. Gatti (2012) conclui sua entrevista apontando como uma das soluções para mudar esse cenário a criação e o cumprimento de novas leis.

Percebemos a fragilidade da formação inicial dos docentes com lacunas no conhecimento teórico e também na sua práxis comprometendo, assim, seu desempenho em sala de aula.

Nesse panorama, surge a formação continuada concebida inicialmente no intuito de suprir deficiências na formação inicial do professor. Os autores Ferreira (2012), Ferreira e Leal (2010), Imbernón (2010) e Nóvoa (1995), prosseguem a discussão sobre formação continuada destacando algumas diferenças fundamentais entre essas duas etapas. Eles consideram que na formação inicial a ênfase dada é na teoria, e na formação continuada; na prática, porém deve-se buscar o equilíbrio entre teoria e prática, seja na formação inicial, seja na continuada. Consideram, ainda, que na formação continuada, diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação nem sempre é uma decisão individual de interesse do professor. Esses autores afirmam que o engajamento do professor de modo ativo, o que também podemos chamar de motivação, em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, é o que contribui para a transformação do fazer pedagógico cotidiano.

2.2 Os paradigmas educacionais e a formação continuada de professores

A proposta de trabalho para esta seção é abordar de forma breve os principais paradigmas educacionais que produziram conseqüentemente modelos contrapostos de formação continuada por meio das políticas públicas educacionais vigentes. É crucial evidenciarmos alguns aspectos dessa modalidade de formação para assim percebermos a dinâmica sociopolítica de cada momento histórico e as respectivas concepções da formação.

Libâneo (1998), em seu texto Congressos, encontros, seminários de educação, aponta alguns aspectos pertinentes à memória dos modelos de formação continuada. Segundo o autor, os encontros de formação na década de 1960 são

caracterizados para o “treinamento de sensibilização” do professor; “trata-se obviamente de uma tendência de psicologização das ações de capacitação de professores, reduzindo o desempenho profissional aos aspectos subjetivos.”

A década de 1970 se opõe a esse modelo, as diretrizes de formação estão voltadas para as habilidades específicas com ênfase nos métodos e técnicas relacionados com o conteúdo e também no treinamento dessas técnicas de ensino, que envolvem a instrução programada, os recursos audiovisuais e as técnicas de formação. Percebemos que esse momento da oferta de formação é voltado para o caráter técnico da prática docente.

A ideia de formação continuada como se apresenta nos dias de hoje é decorrente de movimentos reivindicatórios próprios do período da retomada da democracia no país. Segundo Branco (2007, p. 5), nos anos 1980 “com o término do período da ditadura militar, várias reformas educacionais ocorreram no Brasil e a organização de movimentos de educadores torna-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação”. Podemos observar que, com a conquista da Lei de Diretrizes e Base e posteriormente do Plano Nacional de Educação, que a formação é posta não somente como obrigatória, mas também em regime de colaboração na perspectiva de consolidar uma política nacional de formação de professores.

Contudo, no fim da década de 1990, com a implantação do Fundef, quando a redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passa a ser sistemática e na década seguinte, em substituição ao Fundef, surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), consolidando o financiamento sistemático para a formação docente (GATTI, 2008 apud DAVIS et al., 2011).

Como vimos afirmando, esse quadro de mudanças brevemente exposto é proveniente da dinâmica da história do país nas últimas décadas que, entre outras demandas, exige novas buscas do conhecimento científico, tecnológico e nas exigências que ocorrem no mundo do trabalho influenciando de forma primordial para um novo perfil do docente. Conseqüentemente, surgem novos modelos de formação para responder a essa conjuntura.

Em relação às leis e às normas das ações políticas dos processos de educação continuada, segundo Gatti (2008), na última década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) apoiou e difundiu as incumbências para a

formação dos professores. Observa-se, então, a necessidade de realizar uma padronização mais clara e peculiar quanto aos projetos de cursos de especialização e formação a distância, apontando indicadores de inquietude quanto aos membros formadores dessa formação continuada.

Logo, as ações voltadas para formação continuada decorrentes das políticas públicas educacionais serão o tema da seção 2.3.

2.3 Políticas públicas e formação continuada – os programas de alfabetização (Profa/Pró-Letramento/Pnaic)

A abertura democrática contribuiu para uma atmosfera de mudanças que preconizaram as discussões sobre a educação nacional. Contudo, devemos também considerar dois elementos importantes de ordem mundial: a revolução da informática e o neoliberalismo. Esse último tem enorme influência na política socioeconômica do país. Sendo assim, as políticas públicas implementadas no país são decorrentes de interesses que transcendem as questões sociais e do próprio Estado,

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino americanos. (SAVIANI, 2007, p. 428).

Instituições como o Banco Mundial, a Unesco, Fóruns internacionais de educação elaboram recomendações e/ou condições para gerir a educação nacional, tendo como destaque o incentivo à formação continuada de professores. Bernardete Gatti (2008) assinala que:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p.62).

De modo geral, as formações continuadas ocorriam mediante ações isoladas e também desarticuladas com o governo federal, na maioria das vezes estavam atreladas ao entendimento político educacional do gestor nas esferas estadual e municipal.

No que diz respeito às políticas públicas para a melhoria da qualidade de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental promovida pelo governo federal, em um período de doze anos, contamos com três importantes programas destinados a qualificar os professores dessa etapa de ensino.

O primeiro, criado em 2001, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), era destinado aos professores que ensinavam a ler e escrever na educação infantil e no Ensino Fundamental, como também a outros profissionais da educação que pretendiam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período da alfabetização.

Segundo consta nos documentos consultados, esse programa tinha como “objetivo desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensinava a ler e escrever”, cujo conteúdo estava distribuído em três módulos. A formação em grupo tinha 75% do total da carga horária, 160 horas, o restante do tempo era destinado ao trabalho individual.

De modo geral, o conteúdo relacionava-se à “leitura e à didática da alfabetização, situações didáticas de alfabetização”, e outros conteúdos de língua portuguesa considerados como integrantes do processo de alfabetização. A metodologia das atividades de formação se pautava basicamente na “ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional” (BRASIL, 2001, p. 21). Salientamos que, não encontramos registro da participação da RMER nesse programa, fato que denota a desarticulação na proposta de formação continuada desenvolvida pelas gestões municipais.

Segundo Santos (2008), diante da grande dificuldade em implementar uma política de formação articulada e integrada, o MEC criou uma rede de formação destinada aos professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino. Assim, em 2003, surgiu a Rede Nacional de Formação Continuada em parceria com os Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação (CPDE), localizados nas universidades federais ou estaduais. Suas áreas de formação são: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e

Sociais, Artes e Educação Física. Ao MEC, cabe a responsabilidade de garantir suporte técnico e financeiro, além de ter o papel de coordenar e monitorar o desenvolvimento do programa. Conforme consta no portal do MEC destinado às informações dessa rede, “as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores” devem produzir “materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas”.

Nesse contexto de ajustes e redirecionamento, surge em 2005 o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mais conhecido por Pró-Letramento. Esse programa envolvia também as disciplinas de língua portuguesa e matemática; a carga horária destinada aos encontros de formação era de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses. De acordo com as orientações de execução do programa, existem cinco objetivos norteadores:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos ano/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2007, p. 2).

Ressaltamos que, assim como o próximo programa, a parceria com os estados ou municípios é realizada por adesão.

O programa mais recente, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Pnaic, foi implantado em 2012 com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental. O trabalho pedagógico desse programa está pautado em quatro princípios centrais: 1) o Sistema de Escrita Alfabética; 2) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos; 3) conhecimentos oriundos das diferentes áreas; 4) a ludicidade (BRASIL, 2012b).

De acordo com a literatura dos três programas, percebemos que eles têm por base a teoria da psicogênese da língua escrita, evidenciando a necessidade de o professor se apropriar das fases de compreensão vivenciadas pela criança até a sua alfabetização. Destacamos também que as formações estão voltadas para fortalecer a prática docente.

Uma reflexão que podemos fazer acerca desses programas é o curto período de tempo entre a implantação de cada um deles, assim como o tempo de sua duração. O Profa foi criado em 2001 e extinto em 2003 no início da gestão de um novo governo; o Pró-Letramento foi lançado em 2005, e após sete anos, em 2012 foi implantado o Pnaic. Esse fato nos leva a inferir que isso ocorre por necessidade de ajustes nos programas ou porque, por falha em seu gerenciamento nas três esferas governamentais, não consegue atingir seu objetivo. Podemos citar como exemplo dessa fragilidade o atraso na formação continuada do Pnaic, que está iniciando suas atividades no mês de novembro deste ano de 2016. Supomos que essa imprevisibilidade nas ações é proveniente das mudanças de gestão no governo federal, que teve repercussão em vários setores da sociedade e não seria diferente na educação.

Ainda sobre o Pnaic, objeto de estudo desta pesquisa, observamos que sua meta é sensata, coerente, atende ao direito à educação, uma vez que pretende “Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012b).

Compreendemos que se trata de um Programa que sua implantação depende da parceria com os estados ou municípios por adesão. Ora, para atingir a meta em 100%, seria necessária, a princípio, a adesão de todos os estados e municípios, por conseguinte, assegurar a participação de todos os professores do 1.º, 2.º e 3.º anos. Surge, então, uma grande dificuldade em cumpri-la, uma vez que, igual a qualquer política de ensino, exige que seus gerenciadores se empenhem na organização estrutural e na adequação às necessidades específicas da rede de ensino para garantir maior número possível de participantes no programa, uma vez que seu desenho não considera as dificuldades das redes públicas de ensino brasileiras.

Sabemos que não são apenas essas condições que proporcionarão a concretização da meta. Não podemos deixar de evidenciar outras condições também fundamentais. Antes de tudo, é necessário que cada ator social envolvido tenha o entendimento da importância do caráter social e político da alfabetização e

do letramento e assuma seu papel diante da função social da escola. A formação docente, seja inicial, seja continuada, é uma exigência para o desenvolvimento profissional e, em consequência, um dos caminhos para melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Na realidade, as condições acima citadas são requisitos indispensáveis para que qualquer programa se desenvolva de forma satisfatória, cumprindo seus objetivos e metas.

Percebemos que os programas de formação continuada, apesar de em suas propostas de ação buscar qualificar a prática pedagógica do professor, tende a distanciar-se da sala de aula. Segundo Fusari (2008), a maioria das propostas de formação continuada ocorre em grandes encontros. Se bem que esses momentos sejam importantes, não podemos deixar de realizar as formações nas escolas, locus privilegiado para a reflexão da práxis do professor. Assim, a formação continuada estimularia a vivência do Projeto Político-Pedagógico, e o movimento inverso também estaria garantido.

Diante do exposto, sentimos a necessidade de abordar as discussões contemporâneas sobre formação docente.

2.4 Diretrizes para a formação inicial e continuada: novas perspectivas

Assim como Gatti (2012) havia preconizado em entrevista cedida à TV Unesp, foram aprovadas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologadas pelo MEC, em 24 de junho de 2015, as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Após mais de uma década de estudo e debates no CNE, foram, finalmente, estabelecidas as orientações gerais que norteiam os currículos das formações iniciais e continuadas para o professor da educação básica. Destacamos algumas considerações por julgar estarem diretamente relacionadas com a temática do nosso objeto de estudo.

A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indubitavelmente um avanço relevante. É uma estratégia de fortalecimento da categoria. Assim como os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
- e) gestão democrática;
- f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

São questões amplamente discutidas e de grande relevância para nortear as políticas públicas voltadas para melhorar a qualidade da educação. Contudo, o grande desafio é construir o perfil do docente, conseqüentemente da docência:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (DOURADO, 2015, p. 305).

Por todos esses aspectos, garantir uma educação de qualidade vai muito mais além do que promulgar leis e decretos. Para tanto, é necessário assegurar a educação como uma opção de primazia, estabelecida como alicerce de uma proposta nacional, contemplando os anseios e as necessidades de todos os envolvidos nesse processo. Portanto, no que diz respeito à formação do professor, não seria diferente.

Nesse sentido, para colher bons resultados, dez anos não é suficiente, mas podemos analisar os indícios observando o impacto dos métodos que estão sendo utilizados. Os inúmeros processos de formação continuada demonstram uma desarticulação entre as esferas gerenciais envolvidas, suas iniciativas e argumentos, assim como em seus fundamentos e princípios. Todavia, o programa de formação continuada dos professores traz tópicos cujos gestores públicos em todas as esferas terão de empenhar-se no seu ofício de regulador e avaliador, encarregado pela qualidade. Nessa direção, Dourado (2015, p. 307) ressalta:

a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração (DOURADO, 2015, p.307).

O surgimento de tantos modelos de formação não é gratuito, tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do cotidiano escolar. Assim sendo, criaram-se discursos de atualização e de necessidade de renovação.

As políticas públicas de educação que produzem os programas de formação não consideram que os docentes estão “integrados a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam” (GATTI, 2003a, p. 23). Contudo, percebemos que uma nova tendência possa surgir na qual a formação continuada é cada vez mais estar próxima da conjuntura que envolve a atuação do professor, na tentativa de entender os desafios inerentes à sua experiência em sala de aula.

As formações chegam para o professor de maneira verticalizada, perpassando por diversas etapas de execução. É necessário estabelecer um equilíbrio na concepção da formação garantindo uma unidade nacional, mas nem por isso desconsiderar o espaço escolar onde a prática do programa se concretiza. É nesse momento que o papel da coordenação pedagógica é fundamental, pois consideramos como agente articulador da formação continuada. Considerando que:

As perspectivas colaborativas apoiam-se fortemente no papel do CP, considerado responsável pela formação continuada dos professores no âmbito escolar; no fortalecimento da equipe pedagógica como um todo, incluindo, aí, a direção e a coordenação pedagógica; na legitimação da escola como espaço de formação continuada permanente, no qual uns auxiliam os outros. (DAVIS et al., 2011, p. 135-136).

Em relação ao suporte teórico para desenvolver esta pesquisa, focamos nossas reflexões na formação inicial, principalmente a formação continuada, como se pode observar nas seções até então apresentadas. A seção 2.5 está voltada para a escolha metodológica, que foi pautada em diversos teóricos que priorizam a pesquisa qualitativa.

2.5 A trilha metodológica e estratégias utilizadas: pesquisa documental e pesquisa de campo

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa exploratória teve fundamentalmente uma abordagem de cunho qualitativo. Para tanto, recorreremos às técnicas de recolhimento de dados, incluindo entrevistas e pesquisa documental.

Em relação ao tipo de pesquisa, Gil (2008) afirma que qualquer classificação de pesquisa deve seguir algum critério. O objetivo geral da pesquisa deve ser utilizado como critério para definir o tipo mais adequado. No caso desta pesquisa, cujo objetivo foi analisar os motivos da não adesão dos professores ao Pnaic, consideramos que o mais apropriado é adotarmos os procedimentos de uma pesquisa exploratória. No que concerne nossa pesquisa, os resultados da consulta aos docentes sobre os motivos da não participação deles na formação do Pnaic realizada pela Segep estimularam a nossa investigação acadêmica.

No que se refere ao caráter de cunho qualitativo, Lüdke e André (1986, p. 11) afirmam que a “pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Ainda de acordo com as abordagens dessas autoras, para realizar uma pesquisa, é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Segundo Garnica (2004), para considerarmos que uma pesquisa seja de cunho qualitativo, devemos contemplar determinados critérios e procedimentos que colaborem para o processo interpretativo e a produção final.

Em relação à análise documental, esses autores, ressaltam que os documentos são fontes ricas e estáveis de conhecimento e perpassam ao longo do tempo, podendo ser consultados diversas vezes, servindo de base para diferentes estudos e favorecendo maior estabilidade aos resultados obtidos.

A não adesão dos professores ao Pnaic é analisada em dois aspectos: a não inscrição do professor no Pnaic e a desistência após o início da formação. Para a realização da pesquisa de campo, a entrevista foi escolhida como instrumento metodológico. Em relação a essa técnica de trabalho de campo, Minayo menciona:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez

que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, 2001, p. 57).

Nessa mesma direção, Lüdke e André afirmam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Ainda segundo Lüdke e André (1986), uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

O ponto de partida desta pesquisa ocorreu depois da leitura do documento produzido pelo setor responsável pelo monitoramento das formações do Pnaic, ou seja, a Coordenação Municipal do Programa. Esse documento consiste, entre outros dados, no resultado da consulta realizada com os docentes que participaram ou não do Programa, perfazendo um total de 504 professores pesquisados.

Assim sendo, a pesquisa realizou-se em duas etapas. Inicialmente, fizemos uma pesquisa documental analisando os dados do levantamento da participação dos professores na formação do Pnaic em 2013 e 2014, elaborados pela Coordenação Municipal, e a sistematização da consulta realizada aos docentes sobre os motivos da não participação na formação realizada pela Segep.

A segunda etapa foi a pesquisa de campo, que teve como cenário duas escolas que representam um recorte da Rede Municipal de Ensino do Recife, com o número igual de professores do Ciclo de Alfabetização, que, em princípio, deveriam participar do programa. Outro critério se refere à participação dessas escolas nos três anos de execução do Pnaic (2013, 2014 e 2015), pois elas poderiam fornecer um conteúdo significativo sobre a participação dos professores. O terceiro critério se refere a essas escolas terem professores que participaram em todos os anos, professores que participaram apenas em algum ano, e professores que não participaram em nenhum ano. O quarto e último critério exigiu que essas escolas tivessem no mínimo dois professores de cada ano, ou seja, dois do 1.º ano, dois do 2.º ano e dois do 3.º ano, totalizando seis professores de cada escola.

Dessa forma, a Escola 1 e a Escola 2 foram escolhidas para a realização da pesquisa por atenderem a esses critérios. Além disso, por existir evidências de que a participação dos professores de uma dessas escolas é maior do que na outra. Tornando-se importante investigar se há algum diferencial tanto na atuação dos professores como na atuação da gestão escolar, que possa explicar essa diferença.

2.5.1 A Escola 1

A Escola 1 pertence à Rede Pública Municipal de Ensino da cidade do Recife. Situa-se na RPA-4, na Rua Francisco Lacerda, s/n, bairro da Várzea, Recife-PE. Presta atendimento a uma população de baixo nível socioeconômico; os alunos, na maioria, são filhos de pais trabalhadores informais.

A escola funciona nos turnos da manhã e tarde, atendendo a 503 alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim distribuídos: duas turmas de Educação Infantil; quatro turmas do 1.º ano; quatro turmas do 2.º ano; cinco turmas do 3.º ano; cinco turmas do 4.º ano; quatro turmas 5.º ano; duas turmas do Programa de Correção de Fluxo Se Liga e Acelera Brasil.

O quadro de funcionários dessa escola é composto por gestora, vice-gestora, coordenadora pedagógica, 24 professores, 2 professores lotados na biblioteca e 14 funcionários administrativos: dois professores readaptados, um estagiário, seis auxiliares de serviços gerais, quatro porteiros e uma merendeira.

A estrutura física da escola compõe-se de treze salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, onde funciona também a sala da gestão, uma sala dos professores, uma sala da coordenação, um refeitório, três banheiros para alunos, e um para funcionários, e pátio para recreação.

Quanto às questões pedagógicas, a escola tem um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 3,7. Segue também as orientações da Política de Ensino da rede e das matrizes curriculares, ambas pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF). Seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) fundamenta-se nesses documentos, e sua revisão é feita com frequência, atendendo, assim, às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.5.2 A Escola 2

A Escola 2, pertence à Rede Pública Municipal de Ensino da cidade do Recife, situada na Região Político-Administrativa (RPA-3), na Rua Acaiaca, n.º 70, bairro Alto José do Pinho, Recife-PE. Presta atendimento a uma população de baixo nível socioeconômico, os alunos, na maioria, são filhos de pais trabalhadores informais.

A escola funciona nos turnos da manhã e tarde, atendendo a 604 alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim distribuídos: quatro turmas de Educação Infantil, quatro turmas do 1.º ano, quatro turmas do 2.º ano, cinco turmas do 3.º ano, cinco turmas do 4.º ano e quatro turmas do 5.º ano.

O quadro de funcionários da Escola é composto por gestora, vice-gestora, coordenadora pedagógica, dezessete professores, dois professores lotados na biblioteca, três funcionários administrativos do quadro efetivo e nove terceirizados.

Sua estrutura física é composta por treze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de gestão, uma sala dos professores, uma sala de recursos multifuncionais, uma cozinha, vinte banheiros, área de recreação para os alunos da Educação Infantil, sala com mesas interativas.

No que se refere às questões pedagógicas, a Escola tem um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 4,5. Segue as orientações da Política de Ensino da Rede e das matrizes curriculares, ambas pautadas nas DCNEF. Seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) é alinhado com esses documentos, contemplando ações em consonância com a cultura do local onde está inserida. Sua revisão é feita com frequência, atendendo, assim, às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Apresentadas as escolas onde se realizou a pesquisa, voltamos à pergunta motivadora: O que impede ou dificulta o professor de participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Os teóricos escolhidos para fundamentar esta pesquisa ajudarão a construir reflexões acerca desses impedimentos e das dificuldades que envolvem a participação dos professores. Além disso, os procedimentos metodológicos aplicados e a análise dos dados coletados na pesquisa também podem apontar caminhos que possam intervir nas causas da não adesão e da desistência dos professores em processos de formação continuada.

Assim, realizamos entrevistas com professores (APÊNDICE A), que lecionam no ciclo de alfabetização, por ser a participação deles no Pnaic, o foco do objeto de pesquisa. Foram seis professores da Escola 1 e seis da Escola 2. Nessa amostragem estão presentes professores com diferente perfil de participação na formação, desde aqueles que participaram do programa durante os três anos (2013, 2014 e 2015) até aqueles que não participaram em nenhum ano, conforme critérios mencionados. As equipes de gestão escolar (gestor, vice-gestor e coordenador pedagógico) também foram entrevistadas uma vez que são responsáveis pela gestão do programa nas unidades do ensino (APÊNDICE B). Participou também da entrevista, a coordenadora municipal do Pnaic, por ser responsável pelas ações do programa no município do Recife (APÊNDICE C).

Ainda no que se refere aos professores, traçamos um perfil considerando a idade, formação inicial (graduação), pós-graduação, tempo de atuação como docente, tempo de atuação na RMER e experiência como alfabetizadora, por considerar que seriam dados relevantes para complementar e enriquecer a pesquisa (APÊNDICE D).

A análise das respostas da entrevista realizou-se por blocos, categorizada do seguinte modo: inicialmente, analisamos a relação do professor alfabetizador com o exercício de sua profissão, procurando saber se ele se identifica com o ano do ciclo de alfabetização para o qual leciona, se foi ele quem escolheu ou a escola, e ainda, o tempo de atividade na função (questões: 1 e 2).

O segundo bloco avaliado nas entrevistas são os motivos alegados para participação ou não dos professores na formação do programa.

O terceiro perpassa pela motivação, as estratégias de incentivo dado ao professor para garantir sua participação no programa, tanto pela gestão da escola como pela Secretaria da Educação, também considerando se a forma de divulgação foi eficiente ou não (questões: 6, 7 e 8).

O quarto bloco de entrevistas analisado nos permitiu fazer uma reflexão sobre a organização, estrutura e monitoramento do programa. Nesse bloco focamos no tempo para realizar a formação e em certos aspectos relacionados com o material e a bolsa, assim como o monitoramento realizado no programa (questões: 9, 10, 12 e 13).

Além do conteúdo das formações, o quinto bloco investiga sobre a percepção do professor a respeito do programa. Por meio de uma questão aberta, no fim da

entrevista, buscamos identificar algum aspecto relatado de forma espontânea pelas professoras. Dessa forma, procuramos provocar uma reflexão acerca do processo de formação em sua totalidade (questões: 11 e 14).

Cabe esclarecer que as premissas definidas na carta de anuência emitida pela Segep nos possibilitaram não apenas o acesso aos setores e aos documentos necessários para a realização da coleta de dados e entrevistas, ou seja, realização da pesquisa documental e de campo, como também da liberação dos resultados da análise para publicação.

2.5.3 Bases teóricas da pesquisa documental e de campo

Para fundamentar as escolhas que compuseram o caminho metodológico desta pesquisa, recorreremos inicialmente aos autores clássicos da pesquisa nas Ciências Humanas: Gil (2008), Lüdke e André (1986) e Minayo (2001).

Os autores acima, entre outras questões, discutem sobre o papel do pesquisador, os principais obstáculos que podemos enfrentar e, sobretudo, como encontrar possíveis soluções. Porém, antes de adentrarmos o embasamento teórico deste estudo, é importante pontuarmos a ausência da neutralidade científica na pesquisa acadêmica, pois:

os conhecimentos científicos são produzidos em uma sociedade e esta produção e sua veiculação/socialização está interligada às formas como certas relações sociais e de poder se estruturam, tanto em nível mais geral, como nos pequenos grupos ou em nichos institucionais. Isto dá suporte a crenças e representações específicas sobre a construção de conhecimentos científicos, da busca da verdade. (GATTI, 2003b, n. p).

Diante dessa constatação, é fundamental nos posicionarmos como profissional e pesquisador da educação cumprindo um protocolo de condutas que corroboram para o compromisso do trabalho em prol do conhecimento e do social.

Partimos agora para justificar nossas escolhas no processo de construção desta pesquisa.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa tem como característica essencial a relação intrínseca entre o sujeito e o mundo real. Segundo esses autores, para garantir os resultados precisos da pesquisa qualitativa é

necessário estabelecer a hipótese sem desconsiderar as variáveis que possam surgir, portanto, "evitando contradições no processo de análise e interpretação".

Outro aspecto relevante sobre a pesquisa qualitativa refere-se à fonte direta para coleta de dados e sua relação com o pesquisador. Segundo esses autores, a fonte direta é o ambiente natural e o pesquisador é o instrumento-chave.

Recorremos a duas dimensões da pesquisa qualitativa: a pesquisa documental e a pesquisa de campo, pois consideramos que esses procedimentos metodológicos são adequados no levantamento, análise e interpretação de dados necessários para respaldar esta investigação.

A pesquisa documental refere-se ao levantamento de dados realizados em diversos tipos de documentos. Segundo Gil (2008), os documentos fontes de pesquisa podem ser classificados em dois tipos: os documentos de primeira mão (reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc.) e os documentos de segunda mão (relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros).

Por meio do domínio desse mecanismo de investigação, além das documentações oficiais que retratam dados sobre a participação dos professores nas formações e a sistematização da consulta realizada aos docentes sobre os motivos da não participação, consultamos toda a documentação emitida pelas esferas governamentais responsáveis pela implantação e execução do Pnaic. Esse levantamento realizou-se paulatinamente. À medida que nos apropriávamos de determinadas informações, sentíamos a necessidade de complementá-las buscando novos dados.

Outra técnica adotada foi a pesquisa de campo. Verificamos que, independentemente da dinâmica da produção acadêmica, alguns especialistas de metodologia científica são frequentemente citados nos trabalhos acadêmicos. Os autores indicados inicialmente neste texto já abordaram inúmeras vezes sobre a pesquisa de campo, contudo, usaremos o conceito elaborado por Prodanov e Freitas (2013).

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (PRODANOV E FREITAS, 2013, p.59).

Essa definição corrobora todo o procedimento de coletas e análise de dados que percorremos em busca de validar nossas hipóteses.

Apesar das observações involuntárias realizadas ao longo da minha atuação como orientadora de estudo no programa, foi mediante a realização das entrevistas com 12 professores e com a equipe de gestão escolar de duas escolas que representam o recorte da RMER. Também entrevistamos a coordenadora municipal do Pnaic, responsável pelas ações do Programa no município. A análise dos dados foi importante para contribuir na elaboração dos argumentos que fundamentam este trabalho.

2.5.4 A pesquisa documental: descrição e análises dos dados

Por meio dos dados obtidos na consulta realizada pela Segep, cujo foco era mapear as razões que levaram os professores alfabetizadores a não participarem das formações do Pnaic em 2014 e da intencionalidade em participar do programa no ano seguinte, realizamos uma análise preliminar desses dados no intuito de elaborarmos algumas hipóteses a respeito dos fatores que poderiam estar interferindo na adesão desses docentes. Apresentaremos, nos Quadros 3 e 4, os motivos relatados por esses entrevistados.

Quadro 3 – Sistematização dos motivos da não participação, em 2014, relatados pelos professores na consulta realizada pela SEGEP por quantidade de respostas

N.º	Tipo de motivo	Quantidade de respostas
1	Não faz parte do Ciclo de Alfabetização	37
2	Participou por outra rede	21
3	Outros compromissos aos sábados	20
4	Ocorreram em sábados consecutivos	19
5	Professor contrato por tempo determinado	14
6	Filhos pequenos	12
7	Começou e desistiu	11
8	Licença/Afastamento	11
9	Não tem tempo disponível	10
10	Não tem interesse	9
11	Problemas de saúde na família	7
12	Perdeu o período de inscrição	7
13	Inscrito pela gestora, mas não pela coordenação	6

14	Formadora	4
15	Estrutura ruim	4
16	Estava como gestora	3
17	Desorganização	3
18	Religião Adventista	3
19	Não se identifica com a dinâmica	3
20	Motivos de ordem pessoal	2
21	Problemas pessoais	2
	Outros motivos não especificados na sistematização da consulta	29
	TOTAL	237

Fonte: Anexo B.

De acordo com os motivos relatados no Quadro 3, destacamos logo a seguir o que consideramos fator preponderante para a dificultar a participação dos professores na formação. Correlacionando as respostas: “outros compromissos aos sábados”, “ocorreram em sábados consecutivos” e “não tem tempo disponível”, fica evidente que o fato das atividades acontecerem aos sábados contribuiu na não adesão dos professores. Outros aspectos que consideramos relevantes para nossas análises foram as referências à gestão do Programa: “desorganização”, “não inscrição pelos gestores da escola” e “estrutura ruim”. Em determinados itens não foi possível realizar diagnóstico conclusivo. Porém, percebemos que o fato dos professores com contrato por tempo determinado e o professores licenciados não participarem do Programa contribuiu para a estatística negativa em relação a não adesão ao PANAIC.

Quadro 4 – Sistematização da intenção dos motivos da não participação, em 2015, relatados pelos professores na consulta realizada pela SEGEP por quantidade de respostas

N.º	Tipo de motivo	Quantidade de respostas
1	Outros compromissos aos sábados	43
2	Licenças/afastamento/transferência	13
3	Filhos pequenos	13
4	Não tem disponibilidade	13
5	Não tem interesse	12
6	Atraso no pagamento	11
7	Porque são sábados consecutivos	10
8	Fora do Ciclo de Alfabetização	9
9	Desorganização	9
10	Fará por outra rede	3
11	Professor CTD	8

12	O Pnaic inicia com muito atraso	6
13	Aguardando aposentadoria	7
14	Valor da bolsa baixo	5
15	Religião Adventista	3
16	Problemas de saúde	2
17	Formadora	2
	TOTAL	169

Fonte: Anexo B.

Os motivos citados no Quadro 4 são similares às respostas dadas no Quadro 3. Assim como foi demonstrado no paragrafo anterior, as justificativas dos professores em relação à disponibilidade do sábado (Quadros 3 e 4) como momento de formação demonstra que existe resistência em utilizar o tempo de lazer e/ou outros afazeres para atividades ligadas ao Programa. Contudo, é importante registrar que inicialmente estava previsto e foi divulgado que seria utilizado apenas um sábado ao mês para esses encontros de formação. Salientamos que houve adiamento no início das atividades do Programa, no decorrer do seu desenvolvimento, provocando alteração no calendário de execução e, conseqüentemente, a concentração dessas atividades em mais de um sábado no mês.

Outras hipóteses que podemos elaborar se referem ao atraso no pagamento da bolsa e ainda ao seu baixo valor, apesar desses motivos terem sido relatados por apenas 11 e 5 professores respectivamente, pois se trata de um tema que não é falado claramente, oficialmente por eles.

Um dado que chama a atenção, é o número de professores que usam como argumento ter outros compromissos aos sábados, 20 em 2014 e 43 em 2015. Esse dado nos leva a questionar se as formações fossem realizadas em outro dia da semana os professores teriam participação mais efetiva.

Quadro 5 – Classificação por eixo de sistematização e motivos da não participação dos professores no Pnaic em 2014 e 2015

Eixo de sistematização	Motivos
Não priorização do programa pelo professor	Filhos pequenos Começou e desistiu Problemas de saúde na família Outros compromissos aos sábados Ocorreram em sábados consecutivos Motivos de ordem pessoal

	Problemas pessoais Não tem tempo disponível Não tem interesse Perdeu o período de inscrição
Impedimentos formais para participar do Programa	Formadora Professor CTD Licença/Afastamento Estava como gestora Religião Adventista Não faz parte do Ciclo de Alfabetização Problemas de saúde
Impedimentos relacionados com a organização do programa	Participou por outra rede Estrutura ruim Desorganização O Pnaic inicia com muito atraso Inscrito pela gestora, mas não pela coordenação Atraso no pagamento
Impedimentos relacionados com a proposta do programa	Não se identifica com a dinâmica Valor da bolsa baixo

Fonte: Anexo B.

As informações constantes no Quadro 5 evidenciam os motivos da não participação dos professores no Programa, por eixo de sistematização, assim, dez tipos de motivos demonstram não priorização do programa pelo professor; sete tipos de motivos são impedimentos formais para participar; seis tipos de motivos revelam impedimentos relacionados com a organização do programa; e dois tipos de motivos aparecem como impedimentos relacionados com a proposta do programa.

Diante desse resultado, observamos que o eixo de sistematização que revela a não priorização do programa pelo professor está composto pelos motivos mais relatados, aos quais podemos identificar como problemas pessoais. Nesse sentido, podemos considerar que um dos fatores constatados para a não priorização do professor ao PNAIC pode estar relacionado com a proteção ao seu tempo de descanso, e não necessariamente a falta de interesse dele pela formação continuada. Sendo necessária, desse modo, uma adequação do funcionamento do programa contemplando também as necessidades do professor. Para tanto, é necessário maior empenho da gestão do município em criar estratégias eficientes para motivar a sua participação.

Em relação ao eixo de sistematização que revela impedimentos formais para participação do programa, vemos que é composto por motivos previstos para a não adesão ao Pnaic, pois o programa se destina aos professores efetivos do quadro, que estejam no pleno exercício de suas funções, ensinem nas turmas do ciclo de alfabetização e que estas estejam inclusas no censo do ano anterior.

Ainda no que diz respeito aos impedimentos formais, um dos motivos declarados se constitui como uma incompatibilidade de função: atende aos critérios exigidos para participar do programa como professora alfabetizadora e também desenvolver a função de formador pela IES. Contudo, o bloqueio é pelo fato de não ser permitido o recebimento de mais de uma bolsa pelo órgão financiador, é um impedimento legítimo conforme as normas do FNDE.

Em relação ao motivo referente à religião adventista, este torna-se inquestionável, pelo direito a opção religiosa. Porém, se as atividades não estivessem concentradas aos sábados, provavelmente, os adventistas poderiam participar do programa.

No tocante ao eixo de sistematização “motivos que revelam impedimentos relacionados à organização do programa” e ao eixo “motivos que revelam impedimentos relacionados à proposta do Programa”, podemos ver poucos relatos dados pelos professores, porém eles podem ter influenciado negativamente na decisão do professor em priorizar outros compromissos. Mais uma vez, percebemos que a questão entre a formação pedagógica e o descanso docente entra em conflito nos motivos expostos pelos professores.

Concluindo a análise da consulta sobre a participação dos professores no Pnaic em 2014 e sobre a expectativa para a participação em 2015, realizada pela Secretaria de Educação, identificamos algumas lacunas, falhas e problemas na sistematização dos dados. No entanto, esses dados atenderam aos propósitos da Secretaria, que tinha o objetivo de conhecer, ainda que superficialmente, os motivos da não participação dos professores em 2014 e os motivos pelos quais ele tinha a intenção de não participar em 2015. Ressaltamos, ainda, que este trabalho tem o mérito de ter sido um levantamento realizado em uma amostragem que envolveu todas as Regionais, possibilitando uma visão do todo, podendo ser utilizado como um norte para reestruturação das ações do programa no município, no que se refere à participação dos professores.

Conforme já mencionado, a pesquisadora não teve nenhuma participação nesse levantamento. No entanto, ele está sendo considerado como dado quantitativo de fundamental importância para iniciar esta pesquisa, que tem a intenção de promover um estudo mais aprofundado, com um olhar mais qualitativo. Por esse motivo, optamos em realizar a pesquisa de campo em duas escolas com suas peculiaridades em relação à participação dos professores na formação que

contribuísse para nossas reflexões e, em consequência, a responder à questão motivadora desta pesquisa. Esperamos que o resultado deste estudo chame a atenção dos responsáveis pelo gerenciamento das formações no município no sentido de perceberem a urgência da necessidade de ampliar a investigação sobre a adesão de professores aos programas de formação continuada.

2.5.5 A pesquisa de campo: descrição e análises dos dados

Ressaltamos que, apesar desta pesquisa apresentar um recorte de apenas duas escolas com características semelhantes, podemos considerar que os dados coletados, inclusive os da consulta realizada anteriormente pela Segep, podem ajudar nas reflexões para a (re)organização da formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife, uma vez que trouxeram elementos importantes da fala dos professores entrevistados em relação aos motivos da não participação nas formações do Pnaic. Dentre esses motivos, a realização da formação aos sábados, a carga horária elevada, o valor baixo da bolsa e o atraso no início da formação foram os mais citados pelos professores. Esses achados tornam-se um indicativo de que, caso esses elementos estejam presentes em qualquer que seja o processo formativo, pode correr o risco do insucesso na participação efetiva dos professores.

O instrumento utilizado para a pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada. Realizamos essas entrevistas com doze professores alfabetizadores de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife que não têm nenhuma especificidade de atendimento, mas que contemplam os seguintes requisitos, considerados como critério de escolha:

- a) a escola ter participado do Programa em 2013, 2014 e 2015;
- b) similitude no número de professores do ciclo de alfabetização;
- c) no mínimo dois professores de cada ano do ciclo;
- d) professores que participaram em todos os anos (2013, 2014 e 2015);
- e) professores que participaram apenas em algum ano;
- f) professores que não participaram em nenhum ano.

Apesar das duas escolas terem contemplado os critérios, elas apresentaram diferentes perfis em relação à participação desses professores nas formações em 2013, 2014 e 2015.

As escolas escolhidas para pesquisa de campo serão denominadas de Escola 1 e Escola 2. Em relação aos professores alfabetizadores, sujeitos da pesquisa, seguiremos a seguinte nomenclatura: professoras cujo intervalo varia de 1 a 6 pertencem à Escola 1 e do intervalo de 7 a 12 são professoras que fazem parte da Escola 2.

O objetivo da entrevista foi conhecer os motivos que levaram os entrevistados a participar ou não das formações, verificando: 1) se há relação com os motivos apresentados na consulta realizada pela Secretaria anteriormente; 2) trazer informações qualitativas sobre a motivação dos professores que complementassem os dados revelados na referida consulta. A pesquisa incluiu, ainda, uma entrevista com os gestores dessas escolas e com a coordenadora municipal do Pnaic no intuito de complementar os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores.

Conforme mencionado, traçamos um perfil dos professores alfabetizadores das escolas que são objeto deste estudo. Consideramos: idade, formação inicial (graduação), pós-graduação, tempo de atuação como docente, tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino do Recife e tempo de experiência como alfabetizadora. Esses dados estão demonstrados nos Quadros 6 e 7.

As informações do Quadro 6 mostram que as professoras alfabetizadoras da Escola 1 estão na faixa etária entre 29 e 60 anos, as professoras números 1, 2, 3 e 6 têm formação inicial em Pedagogia, dentre elas, a de número 2 também é graduada em História. A professora 5 tem habilitação em História e a professora 4 só possuiu 2º grau magistério. Em relação à pós-graduação, quatro possuem curso de especialização, portanto, constatamos que apenas duas professoras não têm curso de pós-graduação. O tempo de atuação como docente varia entre 8 e 33 anos. E o tempo de atuação na RMER varia entre 1 e 33 anos, chamando a atenção para duas professoras que ainda se encontram em estágio probatório, uma com um ano e outra com dois anos de atividade na rede. Quanto ao tempo de experiência como alfabetizadora, varia entre 4 e 33 anos.

Quadro 6 – Perfil das professoras alfabetizadores da Escola 1

Itens do perfil	Professoras / turma					
	1	2	3	4	5	6
	1.º ano		2.º ano		3.º ano	
Idade	56	36	49	29	60	45
Formação inicial (graduação)	Pedagogia	Pedagogia e História	Pedagogia	2.º grau Magistério	História	Pedagogia

Pós-graduação Especialização	-	Gestão e Planejamento Educacional	Psicopedagogia	--	Ensino de História	Novas Linguagens de Ensino
Tempo de atuação como docente	33	17	18	8	25	18
Tempo de atuação na RMER	33	14	13	1	18	2
Tempo de experiência como alfabetizadora	33	14	15	4	15	18

Fonte: Elaboração própria, 2016.

As informações do Quadro 7 mostram que as professoras alfabetizadoras da Escola 2 estão na faixa etária entre 33 e 54 anos, quatro professoras têm formação inicial em Pedagogia, uma é graduada em Ciências Biológicas, e uma é graduada no curso de Letras. Em relação à pós-graduação, cinco possuem curso de especialização e apenas uma não tem esse título. O tempo de atuação como docente varia entre 5 e 35 anos. O tempo de atuação na RMER varia entre 4 e 35 anos. Em relação ao tempo de experiência como alfabetizadora, observamos que varia entre 4 e 12 anos.

Quadro 7 – Perfil das professoras alfabetizadoras da Escola 2

Itens do perfil	Professoras / turma					
	7	8	9	10	11	12
	1.º ano		2.º ano		3.º ano	
Idade	37	54	33	45	34	40
Formação inicial (graduação)	Ciências Biológicas	Letras	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Pós-graduação Especialização	Coordenação Pedagógica	Educação Inclusiva	Pedagogia Empresarial e Gestão Educacional	Educação Especial	Inclusão	-----
Tempo de atuação como docente	14	35	5	10	12	12
Tempo de atuação na RMER	4	35	4	10	12	5
Tempo de experiência como alfabetizadora	7	10	4	8	10	12

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Comparando os perfis das professoras das duas Escolas, notamos que não há diferença significativa. Constatamos que a formação acadêmica e a experiência

profissional que elas têm, ou seja, o nível de conhecimento pode permitir a compreensão e a importância da participação nos processos de formação continuada, não se constituindo em dificuldade ou impedimento para participar da formação do programa.

Doravante, a análise dos dados coletados na entrevista será categorizada por blocos de pergunta agrupados por temas. Sendo assim, no primeiro bloco, abordamos a temática relação do professor alfabetizador com o exercício de sua profissão (questões 1 e 2). Todas as professoras da Escola 1 se identificam com a turma que lecionam, além de terem feito a opção por essa turma. Esse dado pode estar relacionado com o fato de a maioria dessas professoras já lecionarem em turmas do ciclo de alfabetização há mais de dez anos e apenas uma é professora alfabetizadora há quatro anos. Para ilustrar a análise dessas duas perguntas, citaremos a seguir a resposta da Professora 1 e da Professora 4.

Eu fiz a opção, até porque eu só sei trabalhar e só gosto de trabalhar com crianças de 6 anos. Então a escola me deixou livre para escolher e eu só gosto dessa idade. (PROFESSORA 1, 2016).

Em 2015, que foi o ano que eu assumi o segundo ano, não foi opção, era a turma que estava disponível, porém é uma turma que eu me identifico sempre... Me identifico com os anos iniciais. O primeiro ano. Inclusive a educação infantil também. É o perfil de criança, de aluno com o qual eu tenho mais habilidade para trabalhar. Então essa é sempre minha opção. (PROFESSORA 4, 2016).

No que se refere à Escola 2, apenas a Professora 7 informou que não se identificava com a turma, que foi determinada pela escola, no entanto, está há dois anos no 1.º ano. As demais professoras responderam que se identificavam com a turma que lecionam. Em relação ao tempo como professora alfabetizadora, a Professora 7 tem sete anos de experiência, as professoras 8 e 11 têm dez anos de experiência, a professora 10 tem oito anos, e a professora 12 tem doze anos de experiência.

Citamos a seguir as falas das Professoras 7 e 11, ainda em relação à identificação com a turma na qual leciona:

Não me identifico com a turma. No caso, como era a única vaga disponível, foi determinada pela escola. (PROFESSORA 7, 2016).

Eu me identifico com o 3.º e o 4.º ano. Foi uma opção minha. A gente identificou a necessidade de fazer um trabalho acompanhado do terceiro para o quarto ano, por perceber que existia uma quebra no processo de alfabetização das crianças, no 3.º ano, e por me identificar com o processo alfabetizador, eu trabalho com essas turmas, acompanho para o 4.º ano e

2013	x	x	x	-	x	-	4	x	-	x	-	x	3
2014	x	x	x	-	x	-	4	x	-	x	x	x	4
2015	-	-		x		-	1	x	-	-	x	x	4

Fonte: Elaboração própria, 2016.

X = participou das atividades de formação.

- não houve participação.

Os dados dessa tabela revelam que as professoras da Escola 2 tiveram maior número de participação (11) do que a Escola 1 (9). Um dado que também chamou a atenção é o fato de apenas uma professora da Escola 1 ter participado do Programa em 2015.

Os motivos para participar do Pnaic relatados pelas professoras da Escola 1 e da Escola 2 foram bastante diversificados. As respostas de 9 professoras, indicaram motivações positivas, ou seja, aquelas que de algum modo poderiam contribuir para seu desenvolvimento profissional, melhorando sua prática pedagógica. Apenas a professora 7 disse ter participado por ser uma exigência da rede, mas depois que conheceu e vivenciou a proposta do Programa, gostou e permaneceu participando. A professora 8 não revelou os motivos para a sua participação, seu silêncio nos leva a deduzir que a sua participação não tenha sido por opção, por isso não expôs seus reais motivos, evitando, assim, causar um desconforto no seu ambiente de trabalho.

Registramos que não houve participação das professoras 6 e 9 nas atividades de formação nos três anos da execução do Programa.

O relato da professora 1 da Escola 1, e da professora 10 da Escola 2 chamou a atenção pelo fato de se reportarem à prática da sala de aula, e à consciência da necessidade de qualificação. Vejamos a seguir as respostas das duas professoras:

Aprender coisas novas, que poderia ajudar no meu trabalho e ver como seria o nosso trabalho em relação à utilização de tudo isso que o Pnaic podia oferecer. (PROFESSORA 1, 2016).

É... Em toda profissão, eu tenho a consciência de que devemos nos qualificar e na educação não é diferente. Sempre há nova metodologia, novas abordagens, estratégias. Então, eu vejo a necessidade dessas formações. (PROFESSORA 10, 2016).

Ao falarem sobre aquisição de novos saberes, as professoras entrevistadas estão se referindo, também, à mobilização dos saberes docentes. Sobre isso, Ferreira afirma:

trata-se de outro ponto central no debate sobre formação continuada. Sabemos que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado. (FERREIRA, 2012, p. 14).

Diante das respostas, nota-se o interesse dessas professoras em subsídios que possam ajudar no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Dessa forma, fica evidente que os fatores que estão interferindo na participação delas na formação estão, de certo modo, inibindo-as de aproveitarem esses subsídios proporcionados pelo programa e por outras formações que possam futuramente se realizar.

Considerando que o foco principal da entrevista foi a participação dos professores na formação do Pnaic, e teve a intenção de conhecer os motivos que levaram as professoras entrevistadas a participar ou não, torna-se importante ilustrar esses dados de forma bem visível, permitindo, assim, melhor percepção se há relação com os motivos apresentados na consulta realizada pela Segep. Assim, o Quadro 8 traz os motivos da não participação, relatados pelas professoras entrevistadas, das Escolas 1 e 2.

Quadro 8 – Motivos da não participação das professoras entrevistadas em nenhum ou em algum ano

	Profa.	Ano	Motivo da não participação
ESCOLA 1	1	2015	Falta de interesse, de motivação, por ser no sábado.
	2	2015	O curso iniciou no segundo semestre
	3	2015	Não foi realizado em um sábado por mês como previsto
	4	2013 2014	Não estava na Rede Não estava na Rede
	5	2015	Realizado no sábado, carga horária elevada e valor baixo da bolsa
	6	2013 2014 2015	Não estava na turma do ciclo Foi informada que não poderia participar porque não participou no ano anterior Inscreveu-se e desistiu porque era no sábado
ESCOLA 2	7	2013 2014	Não estava em turma do ciclo Não estava em turma do ciclo
	8	2014	Problema familiar e de saúde
	9	2013 2014	O nome não estava na listagem de professores Não tinha certeza de que receberia a bolsa, por isso desistiu.
	11	2013	Não estava em turma do ciclo

Fonte: Elaboração própria, 2016.

As professoras 10 e 12 (Escola 2) participaram da formação do Programa durante os três anos, por isso não constam no Quadro 8, intitulado Motivos da não participação das professoras entrevistadas em nenhum ou em algum ano.

Registramos a seguir, alguns relatos significativos das professoras entrevistadas:

Bom, eu não participei em 2015 por falta de interesse, por falta de motivação mesmo, pelo trabalho que eles fazem... foi feito durante os sábados que foram muito jogados, por isso eu perdi o interesse de participar do Pnaic. (PROFESSORA 1, 2016).

Infelizmente, os anos de 2013 e 2014 não foram muito prazerosos, vamos dizer assim. Primeiro, a falta de organização, que nos foi informado que seria uma formação mês a mês e nos dois anos, o curso iniciou no segundo semestre, então, o que dificultou muito, porque era no sábado, às vezes, corridos. Aumentava a nossa carga horária de trabalho. Você trabalhava seis dias por semana. Por que eu digo 'trabalho'? A formação é um trabalho. Eu via como trabalho, parte dele. Então, isso me ausentava dos meus outros afazeres, família, casa e a mim mesmo, como pessoa, de descansar, de me preparar para mais uma semana de trabalho, então isso me fez não seguir o Pnaic nos anos posteriores, que foi 2015. (PROFESSORA 2, 2016).

O tempo. A questão da distribuição do tempo e a proposta inicial seria um sábado por mês, aí dava pra você se organizar, mas da forma que foi realizado, não estava condizendo com a minha condição. Estava muito complicado, e também o local, a localização, as condições de infraestrutura. (PROFESSORA 3, 2016).

Ah! Muitos! Primeiro, a carga horária era muito elevada. Nós começávamos a fazer o curso às 8 horas e, geralmente, dia de sábado, a gente terminava umas 17 ou 17h30 já correndo, todo mundo agoniado para sair da sala. Outra coisa, outra desmotivação foi o dinheiro. Era muito irrisório, eu achava muito pouco, porque, para mim, sair de casa, dia de sábado, eu teria de deixar uma pessoa em casa, uma pessoa que eu deixava em casa eram 100 reais, para fazer uma faxina, arrumar, já que eu trabalhava a semana toda, então eram 100 reais e os outros 100 a gente lanchava, comia e pronto, mas eu não estava fazendo por dinheiro. Para mim foi muito ruim. Esse fato de eu ter saído da minha casa, do meu descanso, para enfrentar um curso. Aí, o primeiro ano foi ótimo, o segundo ano também fiz, mas no terceiro ano, eu desisti. (PROFESSORA 5, 2016).

Aqui na Prefeitura do Recife, eu entrei em 2013, já no mês de julho, então, quando cheguei à Escola, já tinha a turma do ACELERA, do SE LIGA, que seria minha turma, então, esse primeiro ano eu já não tive chance, porque já entrei na metade do ano e já tinha essa turma específica para mim. No ano seguinte, disseram que eu não poderia participar porque eu não tinha participado em 2013, não poderiam inscrever novas pessoas. Então, realmente eu também não fui atrás, não procurei saber, terminei não entrando. Em 2015, também não. Inclusive cheguei até a me inscrever, mas aí, como era só aos sábados, nesse período, o ano passado, eu tive momentos que eu estava já a três horários e ia ficar muito corrido para mim. Além dos três horários durante a semana, também aos sábados. Aí, eu cheguei a me inscrever, mas não participei realmente. (PROFESSORA 6, 2016).

Particpei em 2013 e uma parte do ano de 2014, por conta de alguns problemas de família e saúde, ficou um pouco inviável para mim. Eu me achei muito cansada. (PROFESSORA 8, 2016).

Eu não particpei do Pnaic, mas eu fui a três encontros. No primeiro encontro, meu nome não estava na listagem, houve um problema que gerou um desconforto tanto para mim como para uma colega que estava do meu lado. No segundo encontro, também fui, mas aí não tinha aquela certeza de que eu ia ter a bolsa e eu acabei desistindo e ainda fui para um encontro no ano posterior. O primeiro motivo eu já mencionei, que foi a questão do desconforto que houve e teve a questão que eu voltei a estudar. Eu estudo, e fiquei realmente desmotivada. No sábado eu realizo outras atividades e, assim, é muito cansativo, porque você chegar às 7 horas da manhã e sair às 17h, 'come' seu sábado todinho. (PROFESSORA 9, 2016).

Além da questão financeira e do momento reservado para a participação da formação, algumas professoras também citaram o desinteresse e o não prazer em participar desses encontros, certamente, ocasionado pela falta de organização do Programa. Em relação ao tempo reservado as atividades e ao descanso fica evidente que é preciso considerar que o professor tem uma compreensão de que as atividades profissionais deve estar atreladas a sua carga horária contratual, e a formação continuada deve estar inserida nessa carga horária. A ampliação dessa carga horária de atividade profissional impossibilita a realização de compromissos pessoais. Dessa forma, é necessário que os gestores, ao implantarem um processo de formação continuada, considerem esse aspecto, uma vez que podem repercutir negativamente na participação dos professores, inviabilizando, por conseguinte, o cumprimento do objetivo e metas do processo formativo. É fundamental estabelecer um canal de comunicação com os professores, ouvi-los e motivá-los. Provavelmente, os professores são cientes da importância de seu papel na sociedade, dos seus deveres, mas, também são cômnicos de seus direitos.

Nesse sentido, todas as esferas da gestão devem atuar para reforçar a importância do papel do docente e da relevância dos momentos de formação, além de proporcionar condições favoráveis para evitar possíveis desmotivações que contribuam para sua não adesão ou desistência. Contudo, a ampliação da carga horária de trabalho é um dos aspectos que têm relação direta com a questão da desmotivação do professor em participar das formações.

De acordo com Ferreira e Leal (2010):

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente,

no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Conseqüentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA E LEAL, 2010, p.69).

No terceiro bloco, tratamos da temática relacionada com as estratégias de divulgação e de incentivo, assim como de suas eficiências, na perspectiva de motivar e garantir a participação do professor nas formações. (questões: 6, 7 e 8). A partir das respostas dadas, verificamos se as professoras foram informadas tanto pela gestão da escola como pela Secretaria de Educação. Nesse quesito, 5 das 6 professoras de cada escola informaram que souberam do Pnaic pela gestão da escola. Apenas a professora 2 da Escola 1 informou que já conhecia o Programa por outra rede, e a professora 7, da Escola 2, disse ter sido informada “por todo mundo”, expressão usada por essa professora para informar que soube do Programa por várias fontes de informação, e não apenas pela gestora da escola.

Em relação às informações que receberam terem sido suficientes para fazerem a opção de participar ou não do Programa, três professoras da Escola 1 informaram ter sido suficiente, a professora 2 disse que não teve muitas informações, a professora 5 informou que fez outras pesquisas, buscou na internet, e a professora 6 disse que obteve as informações, mas a dificuldade dela participar era realmente o dia, o sábado. Na Escola 2, a maioria das professoras achou que as informações recebidas foram satisfatórias. Apenas a professora 7 disse que não teve nenhuma informação prévia.

De acordo com o relato da coordenadora municipal do Pnaic, a divulgação é realizada por ofício enviado às escolas pelo Gestor em Rede, que é um meio de comunicação eletrônico, por meio de reuniões realizadas com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos, e ainda por telefone direto para as escolas. Ela considera ainda que as orientações dadas pelas IES sobre a estrutura de funcionamento foram satisfatórias, apesar de, no primeiro ano, terem surgido alguns problemas por se tratar de um programa novo. Ainda segundo a coordenadora, a partir do segundo ano, transcorreu normalmente. O problema que continuou ocorrendo foi o atraso no início das formações pelo governo federal.

Embora as gestoras escolares tenham confirmado que receberam as informações sobre o programa pela Secretaria de Educação em reuniões

promovidas, e pelo portal do MEC, a gestora da Escola 1 relatou que as informações/orientações sobre o programa foram suficientes, conforme afirmam as professoras. Já a gestora da Escola 2 falou em seu depoimento que logo no início sentiu dificuldades em transmitir tais informações por se tratar de algo novo, e somente adquiriu mais esclarecimentos com a participação das professoras na formação demonstrando, portanto, que seu entendimento sobre o assunto não foi suficiente para transmitir às suas professoras, apesar de elas terem relatado que as informações recebidas foram satisfatórias.

Diante dos relatos das professoras, gestoras e coordenadora municipal, chegamos à conclusão de que, apesar dos meios de informação terem sido disponibilizados, as gestoras assimilaram as informações de forma diferente, uma vez que uma das gestoras sentiu dificuldade em transmiti-las às professoras. Isso pode ser um indicativo de que as informações recebidas não surtiram o efeito esperado.

Sobre isso, Conde (2012), ao discutir sobre a distância existente entre o que se desenha e o que de fato se materializa no ciclo das políticas públicas, afirma que, embora se siga o que determina a política, nem sempre o resultado é aquele esperado. Além disso, há também um descompasso no que se refere ao início do processo de formação, programado para o início do ano letivo, mas efetivado apenas no segundo semestre.

No que se refere à mobilização realizada pela escola para que os professores participassem do Programa, três professoras da Escola 1 informaram que a escola não promoveu mobilização, a professora 3, informou que foi feita a divulgação sobre a proposta do Pnaic, a professora 4 informou que foi convidada para participar da abertura que teve com as editoras, e a professora 5 disse que foi informada por reunião. Nessa escola as falas das professoras 1 e 6 chamaram a atenção. Elas relataram:

Não, não teve mobilização. Em reunião, a gestão repassou para a gente e explicou os prós e os contras, e quem teve interesse fez a inscrição. (PROFESSORA 1, 2016).

Não. A única coisa que chegava, assim, 'você quer participar ou não quer participar do Pnaic?', mais nada, assim, muito efetivo, em termos de incentivo, não. (PROFESSORA 6, 2016).

Em relação à Escola 2, cinco professoras relataram que houve mobilização em reuniões, palestras e incentivo à participação por meio da coordenadora pedagógica. Apenas a professora 7 disse que a escola não fez nenhuma mobilização. Exemplificamos essa situação com as falas das professoras 9, 11 e 12 a seguir:

Sim, promoveu. A coordenadora me estimulou, motivou, disse que estava ótimo o curso, mas, mesmo assim, eu optei por não ir. (PROFESSORA 9, 2016).

A coordenação fez uma reunião com alguns professores. Primeiro, ela falou pessoalmente da proposta e eu acredito que, em alguns conselhos, ela começou a sugerir. Foi quando ela perguntou sobre a disponibilidade, já que era num sábado. Mas na verdade ela fomentou muito isso, porque 'Fulana' é muito ligada ao processo de alfabetização. (PROFESSORA 11, 2016).

Sim. A Escola através do incentivo da coordenadora que estava sempre em contato com os professores tentando fomentar a ideia da participação no Pnaic. (PROFESSORA 12, 2016).

Observamos que as respostas da entrevista com as gestoras das duas Escolas estão condizentes com os relatos das professoras.

Para comprovar a concordância das professoras, trazemos as falas das gestoras da escola 1 e da escola 2 respectivamente.

Não só os professores foram, assim, de forma espontânea, de livre e espontânea vontade e gostando, até porque teve o incentivo financeiro que também é animador para eles. (GESTORA 1, 2016).

Houve reuniões, onde a coordenadora passou todos os informes para que as pessoas ficassem sabendo como ia acontecer o Pnaic. Então, foi realmente uma coisa bem elaborada pela nossa coordenadora. (GESTORA 2, 2016).

Diante dos relatos das professoras, observa-se que a Escola 1 apresentou uma atuação um tanto tímida, pouco incisiva, resultando em menor número de participantes. Já a Escola 2, obteve o maior número de participantes provavelmente em decorrência da sua forma de atuação, mostrou-se com mais dinamismo, de forma mais contundente, demonstrando maior empenho na mobilização, por reuniões e pelo incentivo da coordenadora pedagógica para que as professoras participassem da formação continuada.

A forma de atuação de cada escola na mobilização dos professores para participarem das formações, possivelmente, impactou no maior número de

participantes envolvidas, resultando, assim, em um perfil diferente de participação das duas Escolas.

Ainda em relação à mobilização, a coordenadora municipal relatou que, apesar da participação no Pnaic ser por adesão, a Secretaria de Educação desenvolve ações com os coordenadores pedagógicos e gestores escolares no sentido de atingir o máximo de professores possível para participar do programa.

Apesar desse depoimento da coordenadora municipal do Pnaic, podemos notar a forma diferenciada de atuação das duas gestoras entrevistadas. A gestora da Escola 2 atuou de forma mais eficaz do que a gestora da Escola 1. Provavelmente, esse fato tenha ocorrido também em outras escolas. Assim, para que haja um desempenho mais eficiente por parte das gestoras escolares, é necessária uma atuação mais contundente da Segep com a coordenação municipal do programa.

Destacamos no quarto bloco de análise, cujas temáticas versam sobre a estrutura e organização das formações (questões 9, 10, 12 e 13), elementos que vão ser bastante esclarecedores no que diz respeito à não adesão do professor.

Em relação às atividades que se realizaram aos sábados, das 12 professoras entrevistadas, todas disseram não concordar com as atividades realizadas nesse dia da semana. As falas das Professoras 2, 6, 10 e 12 exemplificam essa situação:

Como eu falei, é muito difícil. A princípio quando foi dito que era uma vez por mês, então eu fui me acostumando com a ideia, já que eu tinha feito outros cursos, então, isso, uma vez no mês não iria atrapalhar tanto a rotina familiar nem pessoal. Então, depois se tornou muito complicado, porque não ficou uma vez por mês, então me fez não fazer em 2015 e também não pretendo neste ano de 2016. Nesse formato, não. (PROFESSORA 2, 2016).

Para mim, realmente é dificuldade. É como eu falei, às vezes têm momentos que você já está trabalhando três horários, ainda pegar um sábado, dois dias, só que a gente tem para tudo, para a família, para filho, para pagamento. Então, realmente dia de sábado é realmente inviável. (PROFESSORA 6, 2016).

Tendo em vista que a semana é fechada, conturbada. Geralmente os professores lecionam em duas Escolas, então o sábado, o fim de semana é comprometido pelos nossos afazeres. Eu acho inviável aos sábados. (PROFESSORA 10, 2016).

É... Vou abrir um parêntese para colocar a minha questão e acho que uma questão da maioria dos professores que participaram. Acho que muitos desistiram por conta do cansaço. A vida do professor não é uma vida fácil. É uma vida muito corrida. Já não temos tempo de praticamente nada. Alguns professores ainda estão lutando atrás de uma pós-graduação que geralmente se estuda aos sábados e a maioria dos professores tem as suas coisas para resolver de casa, de filho, de família e outros afazeres no dia de sábado. É... Particularmente fui uma guerreira que (risos) fui até o fim nos

três anos, mas não foi fácil. Foi muito complicado e muito cansativo. (PROFESSORA 12, 2016).

Pelo nível de rejeição das professoras entrevistadas, juntando aos resultados da consulta realizada anteriormente pela Segep, é presumível, que se a formação fosse em dia da semana, fora do horário de aula, a adesão poderia ser maior. Talvez seja essa uma questão que incomoda os professores, eles não são consultados quando à disponibilidade que têm, e, como retaliação, não participam do Programa

Ainda no que se refere à estrutura e organização das formações, ao serem indagadas, se sugeririam outro dia e horário para a realização das formações, das doze professoras entrevistadas, quatro sugeriram a realização durante a semana, uma sugeriu a sexta-feira ou sábado em um turno, uma sugeriu o dia da aula-atividade, outra um dia de semana à noite, ou dois dias à noite, e quatro professoras não deram sugestão, conforme especificação no Quadro 9.

Quadro 9 – Demonstrativo do dia e horário para formação do Pnaic sugeridos pelas professoras entrevistadas

	Professora	Dia/Horário Sugerido
Escola 1	1	Sexta-feira ou sábado, um turno
	2	Durante a semana
	3	Durante a semana
	4	Não sugeriu
	5	Não sugeriu
	6	No horário de trabalho
Escola 2:	7	No dia da aula-atividade
	8	Um (1) dia da semana, à noite
	9	Não sugeriu
	10	Durante a semana
	11	Não sugeriu
	12	Dois (2) dias à noite

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Em relação à conveniência do cronograma, das doze professoras entrevistadas, cinco concordaram com o cronograma, quatro não concordaram, uma professora achou que era conveniente, uma achou que era inconveniente e uma disse não conhecer o cronograma. As respostas das professoras abaixo ilustram essa situação em relação ao cronograma:

O cronograma ficou muito sobrecarregado. A gente não tinha tempo nem de estudar o que tinha vivenciado nos estudos, com a participação dos monitores, dos professores, a interação com os próprios colegas. Não tinha esse tempo hábil para fazer a troca de informações, para fazer os estudos, para aplicar os estudos que foram realizados, a gente não tem tempo hábil

para aplicar com os alunos e ter essa troca, ter esse *feedback*. Não tinha tempo hábil para isso. (PROFESSORA 3, 2016).

Apesar de achar sacrificante, eu acho conveniente. Eu acho que o cronograma, mesmo dentro de um ajuste apertado, atende às perspectivas do Pnaic. (PROFESSORA 5, 2016).

Pelos resultados, podemos notar que a diferença entre as professoras que concordaram com o cronograma e as que não concordaram foi de apenas uma. Entretanto, nas entrelinhas das falas das professoras que concordaram, fica evidente que essa concordância foi com restrições. Tanto essas restrições como a não concordância das quatro professoras se referem exatamente ao fato de o cronograma sofrer alteração, ou seja, em vez de as formações serem dadas em apenas um sábado por mês, conforme previsto, realizaram-se em sábados quase sempre consecutivos, devido ao atraso na organização do programa, tanto pelo município do Recife, no que se refere à definição do local para realização da formação dos professores alfabetizadores, quanto pelo governo federal, no que diz respeito à formação dos orientadores de estudo e a entrega do material (cadernos de formação).

Cabe ressaltar que a formatação do programa pelo governo federal não determina o dia em que a formação deve ser dada. Essa incumbência é do governo municipal. Portanto, é algo que pode ser repensado dentro da estrutura e organização pelo município.

Quanto à organização do programa pelo governo federal, sobre o aspecto valor da bolsa, das doze professoras entrevistadas, nove demonstraram insatisfação com o valor, duas concordam com o valor, e uma, por não saber a base de cálculo do valor, disse não ter propriedade para dizer se seria mais ou se seria menos. Considero interessante a resposta da professora 8 da Escola 2:

Quanto ao valor da bolsa, está incompatível com a nossa realidade. Ele não corresponde mais, já que nós recebemos um salário que não está também de acordo. É inviável uma bolsa de 200 reais, que no período de três anos permanece, sem sofrer nenhum reajuste, já que temos despesas a partir do momento em que saímos de casa. Digamos que, fazemos uso de automóvel, pagamos estacionamento, pagamos também alimentação, então se torna uma bolsa incompatível com nossa realidade. (PROFESSORA 8, 2016).

No que se refere ao prazo de pagamento da bolsa, das doze professoras entrevistadas, oito informaram que recebiam com atraso, duas não participaram do

programa, mas informaram que souberam do atraso no pagamento e duas não opinaram. Em relação à carga horária do curso, cinco professoras acharam a carga horária muito extensa, três concordaram com a carga horária, duas acharam que a carga horária poderia ser maior, uma não se referiu à carga horária, falou sobre outros aspectos, e uma não opinou por não ter participado do programa. Essa situação será exemplificada pela resposta das professoras a seguir:

A carga horária, terrível. Foi o que eu falei antes, eles não seguiram o cronograma que eles tinham apresentado. Jogaram e ficou tudo muito sufocado para todo mundo. (PROFESSORA 1, 2016).

Na minha concepção, foi muito boa. No meu caso, foi melhor ainda porque eu fiz proveito da carga horária do curso para hora complementar numa graduação. (PROFESSORA 12, 2016).

Em relação aos materiais disponibilizados pelo Programa (livros, jogos, cadernos de formação), nove professoras das doze entrevistadas acharam o material de boa qualidade, uma não avaliou e duas não emitiram opinião por não terem participado do programa. Destacamos o depoimento de duas entre elas que demonstraram a satisfação com o material didático:

Material foi de riqueza. Todo o material, os livros foram bons. Acho que foi uma das coisas melhores que teve foi o material que foi entregue. (PROFESSORA 1, 2016).

O material é muito bom. Eu acho que ele assiste, mas eu não aprovei muito o fato de as experiências utilizadas no material são muito de pessoas de fora, que muitas vezes foge da realidade, da nossa realidade como Rede e da clientela que a gente assiste. (PROFESSORA 11, 2016).

O material do Pnaic foi produzido visando ao favorecimento do desenvolvimento do trabalho de formação do professor alfabetizador. Em cada unidade dos “cadernos” trabalhados durante o processo formativo, “foram sugeridas atividades... desenvolvidas sobre o tema” (BRASIL, 2012). Essa articulação entre o fazer pedagógico e os estudos teóricos sobre os temas ratifica o pensamento de Nóvoa (1995 apud FERREIRA, 2012, p.14), que afirma ser necessário “colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos”, e pode partir daí o reconhecimento, por parte dos professores, da qualidade do material oferecido na formação continuada do Pnaic.

As gestoras das duas Escolas confirmaram receber os materiais didáticos que integram o Pnaic, disponibilizando e incentivando a utilização pelos professores.

Informaram, ainda, que o monitoramento das atividades propostas pelo programa é realizado pela coordenação pedagógica, constatando por meio desse monitoramento que esses materiais são bastante vivenciados na sala de aula.

Sobre esse monitoramento, a estrutura do programa não traz nenhuma proposta, ficando essa organização a critério do município. No caso do município do Recife, evidencia-se certa fragilidade nesse acompanhamento e monitoramento, uma vez que deveria ter envolvido na formação todos os coordenadores pedagógicos, pois são eles os articuladores da prática pedagógica da escola. O coordenador só pode monitorar as atividades propostas pelo Programa se ele se tiver apropriado das ações pedagógicas, para poder interagir com o professor, ajudando-o, estimulando-o a pôr em prática.

A coordenadora municipal do Pnaic relatou que no primeiro ano não houve acompanhamento e monitoramento das ações do Programa pela Secretaria de Educação, pois estava em um período de mudança de gestão municipal. Ela nos informou, ainda, que a partir do segundo ano começou a haver um acompanhamento mais específico, no entanto fez uma ressalva de que não foi o ideal. Somente em 2015, o processo de acompanhamento foi intensificado, verificando como estava funcionando, inclusive quanto ao número de professores que estavam participando.

No que diz respeito à frequência nas formações do programa, ao monitoramento sistemático, a coordenadora acrescentou que é realizado mediante a lista de assinatura dos professores e que é o principal instrumento para a liberação da bolsa pelo Simec. Ela informou que é pela frequência que se realiza o levantamento da participação dos professores, e quando é identificada uma baixa participação, a escola e os orientadores de estudo são mobilizados para entrar em contato com os professores chamando-os para participar. A coordenadora ressalta ainda que, apesar dessa mobilização pelas formações só se iniciarem próximo ao segundo semestre, é difícil aumentar o número de participação porque os professores assumem outros compromissos.

Dando continuidade ao seu relato, a responsável pelo Programa no município demonstrou também preocupação com a meta do Pnaic, que é alfabetizar todas as crianças até o 3.º ano do Ensino Fundamental, e tem a formação dos professores alfabetizadores como a principal estratégia para atender essa meta. Ela enfatiza que o município de Recife não está conseguindo envolver maior número de professores

por vários motivos, principalmente por ser dia de sábado, tornando-se um dos principais impedimentos da participação, além do atraso no início das formações, que sempre começam no segundo semestre, levando os professores a fazer outra programação para sua vida, e esse atraso é uma questão externa ao município.

O atraso no início das formações vai além das competências do município, pois depende das deliberações do governo federal. Porém, no caso de impedimentos causados pelo próprio município, por exemplo, a falta de organização da estrutura para as formações, trata-se de uma dificuldade cuja responsabilidade está atrelada diretamente ao gestor local. Lembrando que, para se atingir os objetivos de uma política educacional, a Secretaria de Educação tem um papel fundamental em relação a todos os aspectos que envolvem a formação do professor, devendo, portanto, cumprir com sua parte na divisão de responsabilidades.

Segundo Conde (2012, p. 93), existem muitas dificuldades na implementação das políticas públicas, “seja por um processo que envolve incertezas, seja porque existem políticas muito complexas. Existem situações que claramente podem ser previstas”, dentre elas, a:

Relação deficiente com o público alvo, tratando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para seu sucesso. Regra recorrente, acredita-se que as pessoas não precisam saber como é ou como funciona o programa. [...] Falta, pura e simples, de conhecimento do programa como um todo e suas partes particulares. Pode ser por incompetência do gestor, por desinteresse ou por decisão própria em desconhecer o programa (inércia) (CONDE, 2012, p. 94).

Ao investigar a respeito do diálogo entre professoras e gestão escolar sobre os problemas enfrentados com o Pnaic e suas formações, das doze professoras entrevistadas, sete informaram que compartilhavam com a gestão problemas relacionados com horário, dia da formação (sábados), cronograma, atraso dos cursistas na formação, atraso do pagamento da bolsa, atraso no início do curso, e sobre a falta de domínio da orientadora de estudo para trabalhar com matemática. Duas professoras não opinaram porque não participaram do Programa, duas não compartilharam os problemas com a gestão escolar e uma professora falou sobre outro aspecto sem relação com a pergunta. Esses problemas relatados pelas professoras foram confirmados pelas gestoras de ambas as Escolas.

Ressaltamos que os conteúdos trazidos nas falas das professoras em relação ao dia e horário das formações e ao valor e prazo de pagamento da bolsa, já era uma informação obtida na consulta realizada pela Segep em 2015.

Ao serem indagadas, em quais aspectos o Pnaic poderia melhorar em relação à organização do Programa em Recife e em relação à organização do Programa pelo governo federal, foi possível perceber que as professoras não têm discernimento sobre as atribuições que competem ao governo federal e sobre as atribuições que competem ao município do Recife. Entretanto, essa falta de conhecimento das professoras não foi impedimento para mencionar os aspectos que elas relataram. Assim, das doze professoras entrevistadas, uma não quis opinar por não ter participado do Programa e onze relataram os seguintes aspectos:

- a) quanto à organização do Programa em Recife: realizar a formação em apenas 1 sábado no mês; realizar a formação durante a semana; realizar a formação em apenas 1 turno; espaço físico adequado para a formação; utilizar a aula atividade para a formação; atraso no início da formação; capacitar melhor o orientador de estudo;
- b) quanto à organização do Programa pelo governo federal/MEC: adequação do conteúdo por região; conteúdo abordado na formação; carga horária menos extensa; atraso no pagamento da bolsa (7 citações); valor da bolsa; entrega do material em tempo hábil; atraso na entrega do material.

Segundo a coordenadora municipal do Pnaic, no primeiro ano do programa, houve atraso no início da formação no município do Recife por causa do material que não havia chegado e por falta de definição do local para realização das formações do professor alfabetizador. Informou ainda que nos segundo e terceiro anos o atraso foi relacionado com a chegada do material e também com as orientações enviadas pelo MEC, uma vez que a formação do professor alfabetizador só pode realizar-se depois que o orientador de estudo recebe a formação, assim, o atraso no início da formação pelo MEC foi o responsável pelo atraso da formação no município do Recife.

Ainda no que se refere à organização do programa em Recife, a coordenadora municipal do Pnaic, ao ser indagada se a Secretaria disponibilizou local adequado, materiais e equipamentos necessários para os orientadores de estudo realizarem a formação com os professores, disse em seu depoimento que, no primeiro ano, as informações eram desconhecidas, havia desconhecimento dos

instrumentos que seriam usados para a organização. Somente a partir do segundo ano, a Secretaria de Educação disponibilizou melhor estrutura em relação ao espaço físico, materiais e recursos didáticos para realização da formação dos professores alfabetizadores.

Diante dos depoimentos das professoras e da coordenadora municipal do Pnaic sobre o atraso no início da formação, que teve como consequência a formação ser dada em sábados consecutivos, confirmamos a hipótese levantada anteriormente de que esse é um dos fatores que podem estar interferindo significativamente na participação dos professores no programa de formação continuada. Para elucidar os aspectos relatados, trazemos as respostas das professoras a seguir:

O governo federal devia, antes de implantar, separar por região, por cidade ou por qualquer coisa. Porque os nossos problemas aqui de Recife não são iguais a outros problemas de outras cidades, então precisava também dessa organização. Nem tudo que a gente usa na minha escola é igual à outra escola, então cada um tem seus problemas e suas dificuldades. (PROFESSORA 1, 2016).

Poderia melhorar neste aspecto, seria o comecinho dele. Sendo o tempo preestabelecido. O outro seria melhorar também a carga horária, não ser tão extensa. São duas coisas que eu acho que melhoraria bastante o programa. (PROFESSORA 5, 2016).

A única coisa que realmente poderia ser melhorado é incorporar, juntar aula-atividade, para ocupar menos o tempo, para o nosso fim de semana. (PROFESSORA 7, 2016).

Eles deveriam começar mais cedo aqui em Recife, porque as formações começaram muito tarde e ficaram tumultuadas e não conseguíamos praticamente fazer um sábado por mês como teria ficado combinado inicialmente. Então, quando já começou, já foi quase no meio do ano, e ficou tudo muito atropelado. Em relação também ao pagamento, acho que seria uma forma deles se organizarem para pagar o professor em dia. Esse atraso no pagamento da bolsa deixa o professor atrapalhado, porque já não ganha muito. Precisamos lutar e melhorar bastante a questão do salário do professor. Muitas vezes, o professor tinha que bancar praticamente a gasolina ou a passagem ou o almoço, enfim. Então, a gente tirava do nosso bolso para ficar esperando um dinheiro que nunca sabia quando ia sair. (PROFESSORA 12, 2016).

Como podemos observar, os relatos das professoras sobre as questões relacionadas com a organização do programa, tanto no nível da gestão pelo município do Recife quanto no nível da gestão pelo governo federal, trazem aspectos que estão refletindo de forma negativa na sua execução, e que provavelmente repercutem na participação das professoras na formação. Sendo

necessário, entretanto, realizar os ajustes nesses pontos que estão constituindo-se como entraves que comprometem o alcance dos objetivos do programa.

Em síntese, nota-se que a principal crítica das professoras é em relação ao dia e horário das formações, o fato de ser aos sábados; esse pode ser o principal fator que está interferindo na participação delas. Uma alternativa para elevar a participação, conforme sugerido por elas, seria a realização em outro dia e horário.

Apesar disso, as professoras elogiam o material didático e o conteúdo das formações, ainda que tenham ressalvas quanto ao valor e prazo de pagamento da bolsa.

No quinto e último bloco, reservamos trabalhar com duas temáticas que não têm relação direta entre elas. Contudo, nossa escolha por essa forma de agrupamento deu-se por querermos destacar a avaliação do conteúdo trabalhado nas formações e valorizar novos aspectos que poderiam surgir na fala espontânea das entrevistadas. Portanto, os dois temas estão vinculados a uma reflexão mais densa do programa, e não necessariamente relacionados com a ordem das questões no roteiro da entrevista.

No que diz respeito à reflexão sobre o conteúdo das formações, dentre as doze professoras entrevistadas, dez concordaram com os temas trabalhados e duas não opinaram por não terem participado do Programa. Das dez professoras que se pronunciaram, duas enfatizaram positivamente o tema interdisciplinaridade, uma elogiou o tema currículo, e as demais ressaltaram a importância dos temas trabalhados para suas práticas de sala de aula. Para comprovar a concordância das professoras com os temas trabalhados nas formações, apresentamos as falas das professoras a seguir:

Os temas foram excelentes. Realmente, fazer com que nós tentássemos articular com a prática, fazer essa reflexão; serão temas atuais e necessários. (PROFESSORA 2, 2016).

Sim, principalmente o de alfabetização, de matemática. Agora, que ainda deve voltar mais para a questão da dificuldade de aprendizagem. Porque a gente trabalha com uma demanda que está muito aquém, não tem subsídio familiar, então isso dificulta, cada vez mais, a aprendizagem, essa aprendizagem vai ficando sempre aquém de uma realidade maior. (PROFESSORA 3, 2016).

No ano passado mesmo, o tema foi 'interdisciplinaridade'. Então gostei muito. Eu aprendi a trabalhar com sequência didática, tanto que eu realizei algumas atividades em cima dessa nova metodologia e gostei muito. (PROFESSORA 7, 2016).

Sim. Todos melhoraram muito a minha prática e percebi um avanço muito grande em relação aos conteúdos que foram trabalhados no Pnaic. Eu trabalhei em sala de aula e percebi muitos avanços nos alunos com a mudança da prática também (PROFESSORA 12, 2016).

As professoras foram unânimes na aprovação do conteúdo das formações. Esse é um dado relevante sobre o programa, pois, pelos seus relatos, fica evidente o grau de satisfação com os temas trabalhados, levando a crer que são temas que fazem a diferença na qualidade de suas práticas. Nesse sentido, a Profa. Dra. Maria Aparecida de Oliveira Silva, com base em reflexões sobre Nóvoa (1995) e Perrenoud (2000) conclui:

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e inserir os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as transformações que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (SILVA, 2014, p. 2).

A entrevista possibilitou, ainda, às professoras falarem sobre algum aspecto que não foi tratado nas demais perguntas. Assim, das doze professoras entrevistadas, quatro não incluíram nenhum aspecto, quatro reforçaram aspectos já mencionados em suas respostas, duas professoras se referiram à necessidade de o Pnaic trabalhar com Educação Especial,³ uma professora trouxe o aspecto do acompanhamento da prática do programa e uma professora abordou sobre a necessidade de respeitar o saber que o professor já tem. Por considerar relevantes os aspectos trazidos por essas duas últimas professoras, achamos importante trazer suas falas:

De imediato, nenhuma não. Eu sei que é um programa voltado para alfabetização, e, assim, eu acho que não é só do Pnaic, mas em todo programa, o que falta é acompanhamento, porque uma coisa é eu ir para o curso e fazê-lo, outra coisa é ver se eu realmente estou aplicando em sala de aula. Então, às vezes se gasta dinheiro, gasta-se material, muito investimento, mas na sala, realmente, não acontece, então, pode ser o programa que for, maravilhoso como for, se não tiver esse

³ Em 2013, foi distribuído no material do Pnaic um caderno destinado à Educação Especial. Em 2014 e 2015, o tema foi abordado por meio de palestras.

acompanhamento, ver se realmente está se fazendo em sala de aula. Vai ser dinheiro jogado fora sempre. (PROFESSORA 6, 2016).

Existe sim, porque o Pnaic é feito de um compartilhamento de experiências; mas, às vezes, isso é tratado nas formações, como se o professor da rede nunca tivesse visto aquilo, uma coisa completamente nova, mas, na verdade, não é. Tudo que é visto no Pnaic já é vivido nas salas de aula. De maneira geral, os professores que vão para a formação, de certa forma, já experimentaram tudo aquilo na sala de aula. Eu acredito que é um encadeamento de várias ideias, várias propostas de outros professores. No entanto, às vezes, por alguns orientadores, somos tratados como se aquilo fosse novidade, uma coisa nunca vista em lugar nenhum, mas na verdade não é novo. Nós temos essa linha de alfabetizadores no Recife, acredito até que o currículo e as experiências desses professores deveriam fazer parte da programação curricular, de tudo aquilo que a gente deveria abordar nas formações do Pnaic, porque, às vezes, é trazido um tema como se nós não conhecêssemos. Ninguém descobriu a pólvora ali, não. Tudo que é visto ali, na verdade, já é experimentado, talvez não seja cientificamente abordado, porque o professor em sala de aula não tem tempo para isso, ele não é pesquisador, o professor é um executor. Infelizmente ele nem sempre tem tempo de parar, pesquisar e elaborar. O que é visto no Pnaic é experimentado pelo professor cotidianamente, só não é sistematizado, colocado em um livro, mas o professor, às vezes, quando vai para a formação, é tratado pelo orientador como se dissesse, 'olhe, você nunca viu isso'. Na verdade, isso uma coisa normal, corriqueira, só que ali no Pnaic está sendo sistematizado, reelaborado, revisto. Eu acho que esse é um ponto que poderia ser revisto. (PROFESSORA 11, 2016).

As falas das professoras acerca do acompanhamento da prática do programa e dos conhecimentos que os professores já têm ao iniciarem o processo formativo demonstram que elas praticam a reflexividade. Segundo Ferreira (2012, p. 13), "alguns estudiosos afirmam que a análise dos gestos profissionais pode revelar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações e direcionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes".

Ainda sobre a reflexividade, Silva e Almeida (2010) afirmam:

A formação não se restringe e nem se constrói exclusivamente por acúmulo de cursos ou técnicas, sendo então, necessário um trabalho de formação que tenha como base a reflexão crítica, que se dá numa insistente construção e (re)construção de uma identidade. Insere-se num processo de constante integração com o cotidiano dos professores e da escola, que se apresenta como espaço de formação (SILVA E ALMEIDA, 2010, p.16).

Concluindo a análise dos dados da pesquisa de campo, verificamos que os constantes motivos relatados pelas professoras nas entrevistas (cf. o Quadro 8), são semelhantes aos que foram apresentados na consulta aos docentes realizada pela Segep no que diz respeito aos motivos da não participação nas formações do Pnaic. Desse modo, com a finalidade de analisar precisamente as respostas concedidas no

decorrer das entrevistas, optamos em sistematizar esses dados por meio de agrupamentos por eixo que estão diretamente relacionados com os motivos da não participação dos professores (Quadro 10). Na primeira coluna, portanto, constam os eixos de sistematização e na segunda coluna se encontram os motivos mencionados nas entrevistas. Lembramos que o quantitativo das respostas já está discriminado por professor entrevistado no Quadro 8.

Quadro 10 – Classificação por eixo de sistematização e motivos da não participação das professoras entrevistadas

Eixo de sistematização	Motivos
Não priorização do programa pelo professor	- Falta de interesse, de motivação, por ser no sábado - Inscreveu-se e desistiu porque era no sábado - Realizado no sábado - Problema familiar e de saúde
Impedimentos formais para participar	- Não estava na rede - Não estava em turma do ciclo
Impedimentos relacionados com a organização do programa	- Foi informada que não poderia participar porque não participou no ano anterior - O nome não estava na listagem de professores - O curso iniciou-se no segundo semestre - Não foi realizado em um sábado por mês como previsto - Não tinha certeza de que receberia a bolsa, por isso desistiu
Impedimentos relacionados com a proposta do programa	- Carga horária elevada - Valor baixo da bolsa.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Isso posto, esses resultados se constituem como os achados da pesquisa realizada, comprovando que os fatores que estão interferindo em uma participação mais efetiva dos professores nas formações do Pnaic, estão relacionados com a estrutura e organização do Programa. No que diz respeito ao atraso do pagamento e o valor da bolsa, a disponibilização do material didático em tempo hábil, entre outros aspectos, estão diretamente relacionados à gestão do governo federal, na qual a intensidade da nossa inferência é limitada. Em relação à sua implantação e execução na gestão municipal do Recife, pode-se incrementar o número de participantes no programa. Observamos que a priorização por parte dos professores para participar do programa provavelmente tem relação direta com a forma de sua organização e de sua proposta na esfera municipal.

Por se tratar de um programa cuja participação é por adesão, seus gestores deveriam investir em meios de conseguir o máximo de adesões possíveis, visando atingir seu objetivo, evitando deixar lacunas que se transformem em motivos para a não participação dos professores.

2.6 Algumas conclusões

As análises da pesquisa de campo trouxeram dados que ratificam os resultados da consulta aos docentes sobre a participação deles nas formações do Pnaic realizadas pela Segep. Encontramos similitudes entre os resultados dessa consulta e as entrevistas realizadas com os 12 professores alfabetizadores de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, cujo foco principal foi investigar os motivos que contribuíram para a não adesão dos professores a esse programa.

Ao compararmos os motivos relatados pelos professores, encontramos semelhanças (Quadro 11).

Quadro 11 – Comparativo dos motivos relatados pelos professores

Motivos consulta Segep	Motivos pesquisa de campo
<ul style="list-style-type: none"> - Filhos pequenos - Começou e desistiu - Problemas de saúde na família - Outros compromissos aos sábados - Realizadas em sábados consecutivos - Motivos de ordem pessoal - Problemas pessoais - Não tem tempo disponível - Não tem interesse - Perdeu o período de inscrição 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de interesse, de motivação por ser no sábado - Inscreveu-se e desistiu porque era no sábado - Realizada no sábado - Problema familiar e de saúde
<ul style="list-style-type: none"> - Formadora - Professor CTD - Licença/afastamento - Estava como gestora - Religião Adventista - Não faz parte do Ciclo de Alfabetização - Problemas de saúde 	<ul style="list-style-type: none"> - Não estava na rede - Não estava em turma do ciclo
<ul style="list-style-type: none"> - Participou por outra rede - Estrutura ruim - Desorganização - O Pnaic inicia com muito atraso - Inscrito pela gestora, mas não pela coordenação - Atraso no pagamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Foi informada de que não poderia participar porque não participou no ano anterior - O nome não estava na listagem de professores - O curso iniciou-se no segundo semestre - Não foi realizado em um sábado por mês como previsto - Não tinha certeza de que receberia a bolsa, por isso desistiu.
<ul style="list-style-type: none"> - Não se identifica com a dinâmica - Valor baixo da bolsa 	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária elevada - Valor baixo da bolsa.

Fonte: Elaboração própria com base no resultado da consulta aos docentes realizada pela Segep e nos dados das entrevistas, 2016.

O diálogo com os atores que embasaram esta pesquisa e o resultado das análises dos dados por meio das leituras realizadas contribuíram para obtermos pistas sobre o fenômeno da não adesão. Assim, apropriamo-nos de melhor

compreensão dos fatos que levaram a responder à questão motivadora da pesquisa: O que impede ou dificulta o professor de participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

Nesta pesquisa não nos detemos em listar os motivos, mas mapear os fatores que estão interferindo na participação integral dos professores nas formações do Pnaic e apontar possíveis encaminhamentos. Contudo, os principais fatores identificados estão diretamente relacionados com a estrutura e organização do programa tanto na instância do governo federal como também na gestão municipal. Concluímos que, para evitar a desmotivação por parte dos professores, é imprescindível a realização de ajustes na organização, no encaminhamento das ações e, sobretudo, o respeito ao tempo de descanso do professor. O não cumprimento do desenho previsto para a realização das formações, ou seja, um sábado no mês, acarreta a sua realização em sábados consecutivos. Além disso, o início das atividades do Programa ter ocorrido no segundo semestre, significa que suas ações foram postergadas em seis meses. Esse fato pode causar uma possível mudança metodológica do professor próximo ao final do ano letivo, resultando em uma prática pedagógica inconsistente.

Diante do exposto, propomos no Plano de Ação Educacional intervenções contundentes que poderão contribuir para que se inverta o quadro atual de desmotivação instalado entre os docentes no que concerne à sua participação na formação continuada.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): NOVOS CAMINHOS PARA AS FORMAÇÕES DO PNAIC E OUTRAS FORMAÇÕES PROPOSTAS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Esse capítulo tem uma relação direta com a gestão da formação continuada que envolve parcialmente o 4º eixo estruturante do Programa. Pois, também trata das responsabilidades do gerenciamento do programa nas três esferas envolvidas: municipal, estadual e federal.

No decorrer dos primeiros anos da execução do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013 (BRASIL, 2013c) na RMER, observamos que o número de participantes estava aquém do previsto. Essa ocorrência foi desencadeadora para nossa pesquisa. Desde as primeiras leituras, verificamos que podíamos categorizar a não participação do professor em duas dimensões: a não inscrição no programa e a desistência logo após o início dos encontros de formação.

Em relação ao número de professores do Ciclo de Alfabetização, público ao qual se destina o Pnaic, temos os seguintes percentuais dos que não aderiram (Tabela 9):

Tabela 10 – Demonstrativo da participação dos professores do Ciclo de Alfabetização no Pnaic na RMER

Ano	Total geral de professores do ciclo de alfabetização	Número de professores inscritos	Percentual de professores que não fizeram adesão
2013	1.365	1.122	17,8
2014	1.402	1.089	22,3
2015	1.362	1.063	22,0

Fonte: Anexo A. Dados oficiais da participação do professor da RMER no Pnaic anos: 2013, 2014, 2015.

Como foi posto em nosso caso de gestão, capítulo 1, o número de professores que não participaram do programa aumentou consideravelmente em 2014. Em 2013, o percentual desses professores foi de 17,8%; já em 2014, passa a ser de 22,3%. Em 2015, observamos uma redução ínfima nesse percentual; não se inscreveram para participar no programa 22,0% dos professores do Ciclo de Alfabetização, portanto 0,3% a menos em comparação com 2014.

Portanto, se a criação do Pnaic tem como objetivo “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental”, para isso, é necessário que os municípios façam adesão e, por conseguinte, os professores alfabetizadores adiram à formação continuada presencial em cumprimento à principal ação do programa. Compreendemos que o objetivo do programa está destinado a não atingir a sua totalidade no atendimento se inicialmente, não existe um comprometimento da gestão do programa em todos os níveis (federal, estadual e municipal).

Desse modo, o capítulo I, além de apresentar a RMER e o levantamento de dados realizado nas unidades de ensino campo da pesquisa, contextualiza no município a execução do programa no intuito de consolidar as razões que justificam este estudo. Dessa forma, contextualizado o problema, partimos para a estruturação da nossa investigação, cuja questão central geradora deste trabalho é: O que impede ou dificulta o professor participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

Para responder a essa pergunta, apresentamos no segundo capítulo as análises dos resultados da consulta aos docentes da rede realizada pela Segep e dos dados das entrevistas realizadas com 12 professores alfabetizadores de duas escolas. Percebemos que as razões que estão interferindo na participação dos professores se referem, principalmente, ao fato de a formação ser realizada aos sábados. Contudo, ao concatenar algumas respostas, também relacionadas com o atraso do início das atividades do programa na cidade do Recife (Quadros 3 e 4), identificamos que essas questões nos levaram a pensar sobre a categoria motivação dos professores.

Outra questão evidenciada nos resultados das análises, que estão interferindo na participação mais efetiva dos professores na formação do Pnaic, relaciona-se com a estrutura e organização do programa tanto pelo governo federal como pelo município do Recife. Indicando, portanto, a necessidade de reestruturação de suas ações nessas duas esferas. Ainda no segundo capítulo discorreremos sobre a metodologia aplicada e apresentamos o embasamento teórico no qual foi fundamentada esta pesquisa.

Isso posto, o terceiro capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional cujas proposições, oriundas dos desdobramentos de nossas análises e estudo, visam contribuir para inverter a situação de desmotivação dos professores na adesão ao

programa. No decorrer da pesquisa, percebemos que muitas das situações encontradas são comuns em outras propostas de formação da RMER.

Pautado nas dificuldades apontadas, esse Plano contemplará as seguintes ações:

1. implementação de uma nova dinâmica na organização da formação por meio da utilização da carga horária da aula atividade;
2. intensificação da divulgação das formações para os professores;
3. instituição do acompanhamento/monitoramento das atividades pedagógicas da formação continuada proposta pela RMER;
4. envolvimento de todos os coordenadores pedagógicos nas ações de formação continuada do Pnaic;
5. realização de reuniões e articulações com os setores da SE e da IES para alinhamento das informações sobre o funcionamento do programa;
6. realização de avaliação das ações do programa na intenção de identificar os fatores que estão interferindo na concretização do seu objetivo;
7. realização, no início do ano letivo, de uma consulta aos docentes sobre os temas/conteúdos de seu interesse/necessidade.

As seguintes páginas evidenciam as ações de intervenção de forma detalhada e sistematizada, e sua importância para o fortalecimento do programa e de outros processos formativos promovidos pela RMER.

3.1 Implementação de uma nova dinâmica de formação

Essa ação está estreitamente ligada à necessidade de se estabelecer um canal de comunicação com o profissional. Pois, constatamos em nossas análises que o professor possui uma compreensão de tempo de atividade profissional diferente, ou seja, o professor está disponível para formações no seu horário de trabalho. Dessa forma, é necessário que os gestores, ao implantarem um processo de formação continuada, considerem esse aspecto, uma vez que pode repercutir negativamente na participação dos professores inviabilizando, por conseguinte, o cumprimento do objetivo e metas do processo formativo.

Nesse sentido, propomos nesta ação que as formações do Pnaic sejam realizadas no momento das aulas atividades dos professores. A importância de recorrer ao uso dessa carga horária reside no atendimento à sua principal

reivindicação, ou seja, a não utilização do seu tempo destinado a outros afazeres. Desse modo, consideramos essa ação como essencial para nortear a reestruturação das atividades de formação continuada na RMER, pois ela é um fator determinante para elevar a sua participação (Quadro 12).

Quadro 12 – Nova dinâmica na organização da formação

What O que será feito?	Implementação de uma nova dinâmica na organização da formação. Propomos que a formação continuada aconteça durante a carga horária destinada à aula atividade dos professores
Why Por que será feito?	Para preservar o tempo de descanso do professor.
Where Onde será feito?	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Educadores do Recife (Efaer) Educador Paulo Freire
When Quando?	No ano de 2017
Who Por quem será feito?	Segep, Segre e Efaer
How Como será feito?	Planilha de organização das turmas e da carga horária do professor
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas adicionais, pois se trata da reorganização da carga horária do professor para formação.

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.2 Intensificação da divulgação das formações para os professores

Essa ação também pode contribuir com o aumento da participação dos professores nas formações, uma vez que é necessário munir o docente de informações precisas e detalhadas da estrutura de funcionamento do processo formativo.

Portanto, essa ação deve envolver toda a Secretaria, todos precisam ter conhecimento da relevância e do impacto da formação na qualidade do aprendizado do aluno. Porém, consideramos de fundamental importância o envolvimento contundente do gestor escolar em razão de estar presente no cotidiano desse profissional. Por esse motivo, deve atuar como agente motivador da adesão do professor, podendo inclusive proporcionar condições favoráveis na unidade de ensino para evitar possíveis desmotivações. Para isso, o setor responsável pelo desenvolvimento do programa na RMER deve fazer-se presente nas formações continuadas e reuniões destinadas a esses gestores, com a finalidade de prestar esclarecimento sobre o programa e sensibilizá-los da importância. Visto que as

exigências decorrentes da organização administrativa contribuem para que o gestor se distancie do que concerne à organização pedagógica e de modo consequente a relevância da formação continuada (Quadro 13).

Quadro 13 – Intensificação da divulgação das formações

What O que será feito?	Intensificar a divulgação das formações entre os professores visando conscientizá-los da importância da sua participação nos processos de formação continuada
Why Por que será feito?	A adesão dependente também da sensibilização de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, sobre a importância do programa
Where Onde será feito?	Efaer e unidades educacionais
When Quando?	Antes do início das inscrições dos professores
Who Por quem será feito?	Toda a Secretaria de Educação
How Como será feito?	Divulgação na RMER, com ênfase nas reuniões e encontros de formação destinados aos gestores escolares
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas adicionais. Serão utilizados com mais eficiência os meios de divulgação existentes.

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.3 Instituição do acompanhamento/monitoramento das atividades pedagógicas das formações continuadas propostas pela RMER

Consideramos essa mais uma ação de peso em todo o processo de formação continuada. Pois é por meio do acompanhamento/monitoramento que detectamos vulnerabilidades que podem ser ajustadas no decorrer do processo, e não quando da sua avaliação final. Nesse caso, impossibilitando intervenções e prejudicando no cumprimento do objetivo e das metas do programa.

Apesar de existir um setor de monitoramento na SE, ainda não é suficiente para intervir de maneira satisfatória no desenvolvimento do programa. O acompanhamento das atividades efetuadas em sala de aula seria substancial para realizarmos os devidos ajustes no decorrer da sua execução. As dificuldades apontadas nos resultado das ações de monitoramento, fomentariam as pautas das formações promovidas pelo programa, concretizando a relação teoria e prática.

Além de estabelecer o acompanhamento sistemático das atividades no intuito de realizar ajustes na execução do programa, essa ação é mais uma maneira de constituir um canal de comunicação entre o professor e a gestão municipal. Desse

modo, esses acompanhamentos devem verificar se o professor está fazendo uso do seu aprendizado na formação, se existe aproveitamento do conteúdo no seu cotidiano e se tem provocado resultados satisfatórios no aprendizado do seu aluno (Quadro 14).

Quadro 14 – Acompanhamento/monitoramento das atividades pedagógicas

What O que será feito?	Instituir o acompanhamento/monitoramento das atividades pedagógicas produto da formação do Pnaic
Why Por que será feito?	As atividades propostas devem estar relacionadas com a realidade do professor, suas necessidades em sala de aula
Where Onde será feito?	Nas unidades escolares
When Quando?	Durante todo o desenvolvimento da formação continuada
Who Por quem será feito?	Segep, gestores escolares e, principalmente, coordenadores pedagógicos
How Como será feito?	Por meio da análise das produções dos alunos, do resultado da observação participante do coordenador. Cabe às secretarias executivas aplicarem bimestralmente questionário ao professor cujo teor versa sobre a aplicabilidade das atividades do programa
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas adicionais. Será implantada uma nova dinâmica de monitoramento/acompanhamento com o mesmo número de técnicos envolvidos na atividade.

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.4 Envolvimento de todos os coordenadores pedagógicos nas ações de formação continuada do Pnaic

Para um programa de ensino alcançar resultados satisfatórios, é imprescindível o envolvimento de todos os atores que estão ligados a ele direta ou indiretamente. No caso do coordenador pedagógico, que tem papel fundamental nesse processo, enfatizamos que ele é o elo entre a execução da proposta pedagógica do programa e sua concretização na sala de aula por intermédio do professor.

Uma das estratégias de sensibilização e convencimento do docente seria o acompanhamento pedagógico dos coordenadores no aproveitamento em sala de aula das atividades propostas nas formações. Dessa forma, as intervenções previstas seriam mais eficientes e integradoras.

Daí a importância dessa ação que visa incluir todos os coordenadores pedagógicos nesse processo formativo, pois a consideramos um procedimento que contribui para os resultados positivos do programa (Quadro 15).

Quadro 15 – Envolvimento de todos os coordenadores

What O que será feito?	Envolver todos os coordenadores pedagógicos nas ações de formação continuada do Pnaic
Why Por que será feito?	Como responsável pelo acompanhamento das ações do programa nas escolas, é imprescindível que ele se aproprie do conteúdo oferecido
Where Onde será feito?	Efaer
When Quando?	Nos encontros de formação continuada
Who Por quem será feito?	Segep e a coordenação municipal do Pnaic
How Como será feito?	Com a inclusão de todos os coordenadores que atuam em escolas que oferecem os três primeiros anos do Ensino Fundamental
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas adicionais. Serão convocados os coordenadores que já atuam na função.

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.5 Realização de reuniões e articulações

Esta ação é de extrema importância para que um programa de ensino funcione dentro dos padrões desejados, pois se constitui em espaços de diálogo que propiciam a mediação para soluções de possíveis problemas. É nesses momentos que os entraves, as dificuldades de execução devem ser tratadas visando encontrar caminhos que levem a superar as adversidades.

Para realização dessa ação, é indispensável a participação dos responsáveis dos mais diversos setores da SE. Nessa ação todos os setores envolvidos precisam estar sintonizados para trabalhar em prol da solução dos problemas detectados e ainda, para evitar o surgimento de outras possíveis fragilidades na execução do programa, como está exemplificado no Quadro 16.

Quadro 16 – Reuniões e articulações

What O que será feito?	Reuniões e articulações com os diversos setores da SE e da IES no intuito de alinhar as informações e funcionamento do Programa
Why Por que será feito?	Um dos motivos indicados para desmotivação do professor foi a incerteza do processo envolvendo o programa, por exemplo: imprecisão nas informações, atraso no início das atividades, confirmação do espaço das formações, atraso na entrega do material. Portanto, fatos que contribuem para o desestímulo na adesão e participação do professor.
Where Onde será feito?	SE e IES
When Quando?	Logo após da adesão do município ao programa
Who Por quem será feito?	Responsáveis da SE e representantes da IES
How Como será feito?	Representantes da IES e dos setores da SE envolvidos nessa ação
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas. As reuniões já fazem parte do cronograma instituído.

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.6 Realização da avaliação das ações do programa

Diferentemente da ação n.º 3 voltada para o acompanhamento/monitoramento das ações pedagógicas, essa ação visa avaliar o programa na sua totalidade. A avaliação é um meio pelo qual se estabelece um fio condutor e integrador, pois tem como propósito controlar e supervisionar a concretização da proposta do programa em todas as esferas. A eficiência, eficácia e efetividade devem estar presentes no atendimento de suas metas e seus objetivos (Quadro 17).

Quadro 17 – Avaliação sistemática das ações do programa

What O que será feito?	Avaliação do desenvolvimento das ações do programa
Why Por que será feito?	Para identificar situações que possam interferir no cumprimento do programa e imediatamente realizar ajustes na perspectiva de sanar tais problemas
Where Onde será feito?	Durante os encontros de formação e nas unidades escolares
When Quando?	Inicialmente, após 30% do cumprimento da carga horária dos encontros de formação. Um segundo momento, após 60% dessa carga horária e o último momento na finalização do programa
Who Por quem será feito?	Uma comissão formada por representantes dos segmentos responsáveis pela execução do Pnaic será responsável pela elaboração, sistematização e análise das avaliações pedagógicas
How Como será feito?	Cada segmento será responsável pela aplicação da avaliação
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas adicionais. O material para confecção do instrumento de avaliação, assim como, os técnicos que atuarão na atividade, são despesas previstas no orçamento da SE.

Fonte: Elaboração própria (2016).

3.7 Realização de uma consulta aos docentes sobre os temas/conteúdos de seu interesse/necessidade

Entendemos que essa é também uma ação de impacto imediato no sucesso do programa, uma vez que se trata de trazer o professor para participar ativamente da escolha dos temas/conteúdos que possam ser abordados no processo formativo.

É mais um dos aspectos abordados nesse capítulo que tem relação direta com a motivação do professor em participar das formações. Existe maior interesse por parte do docente quando ele se identifica com o que está sendo tratado pelo formador.

Se o formador tiver o conhecimento prévio do interesse do professor por um determinado tema ou conteúdo, ele terá tempo hábil para contemplar em seu planejamento o que foi sugerido. Essa é também uma forma de valorização do profissional, pois ele assume um papel ativo no processo de formação que é destinado a ele.

Essa ação é mais uma voltada para garantir um canal de comunicação com o professor e está fundamentalmente ligada à sua prática pedagógica. Assim, o professor poderá refletir sobre sua práxis e atuar rapidamente para qualificar sua atuação.

Portanto, esse modo de retroalimentação, destacado nos parágrafos anteriores, contribuirá para uma inferência direta no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente na qualidade da educação (Quadro 18).

Quadro 18 – Consulta aos docentes

What O que será feito?	Realizar, no início do ano letivo, uma consulta aos docentes sobre os temas/conteúdos de seu interesse/necessidade para serem articulados com a proposta de formação do programa
Why Por que será feito?	Contemplar o interesse/necessidade do professor, visando sua satisfação em receber uma formação que esteja relacionada com sua prática.
Where Onde será feito?	Nas unidades escolares cujos professores fizeram adesão ao programa
When Quando?	No início das atividades do programa
Who Por quem será feito?	Os formadores e orientadores de estudo
How Como será feito?	Sondagem entre os professores
How much Quanto vai custar?	Essa ação não requer despesas adicionais. O material para confecção do instrumento de consulta, assim como os técnicos que atuarão na atividade, são despesas previstas no orçamento da SE.

Fonte: Elaboração própria (2016).

Como foi demonstrado nas páginas anteriores, nós nos detemos nas dificuldades gerenciais do programa no município por acreditar que as propostas sugeridas no PAE possam minimizar significativamente os problemas evidenciados no decorrer desta pesquisa.

Assim sendo, todas as ações expostas contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, algumas estão envolvidas diretamente nesse resultado. Porém, todas as ações listadas proporcionam condições favoráveis para evitar possíveis desmotivações, e sim o oposto, promover o bem estar do profissional contribuindo para a adesão e permanência do professor. Dessa forma, é necessário que os gestores, ao implantarem um processo de formação continuada, considerem esses aspectos, na perspectiva de promover uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como foco principal realizar reflexões sobre os motivos da não adesão dos professores na formação continuada do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) com o recorte temporal de 2013 a 2015. O percentual dos docentes que não realizaram a adesão ao programa cresceu significativamente de 2013 (17,8%) em relação a 2014 (22,3%) apesar de em 2015 ter havido um leve decréscimo (22,0%). Esses dados foram fomentadores na busca dos motivos pelos quais os professores alfabetizadores das escolas municipais do Recife não aderiram ao programa.

Ainda que não exista bibliografia vasta em relação ao tema, não adesão de professores em formação continuada, propomo-nos a observar alguns aspectos de gerenciamento que acarretam a desmotivação por parte dos docentes e conseqüentemente a falta de engajamento no Pnaic. Assim sendo, por meio da questão fomentadora, O que impede ou dificulta o professor de participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?, construímos esta dissertação, sem nenhuma pretensão de esgotar o estudo, porque, como salientamos no início deste texto, além de não haver muita referência sobre esse tema, os estudos sobre formação continuada são inúmeros, com uma diversidade de viés e de situações para serem investigadas.

Foram as leituras realizadas sobre a formação continuada que substanciaram nosso entendimento a respeito desse processo. Se inicialmente a proposta era suprir uma lacuna na formação inicial do professor, nos últimos anos, essa postura foi redimensionada. Não descartamos que, na formação continuada, os professores que não tiveram acesso à realidade da sala de aula na sua formação inicial buscam neste momento estabelecer o diálogo entre a teoria e a práxis. Porém, a formação continuada mantém o desenvolvimento do profissional docente, tendo em vista a dinâmica dos avanços científico e tecnológico no campo da educação, em que essas novas exigências devem fazer parte do dia a dia da sua sala de aula.

Com esse entendimento, realizamos o levantamento de dados, que foi profícuo para entendermos o papel de alguns agentes da RMER e a percepção do professor a respeito do Pnaic.

Em relação ao professor, ficou evidente que os motivos que revelam a não priorização do programa por parte do docente relaciona-se com a proteção ao tempo

de seu descanso, e não necessariamente ao desinteresse dele pela formação continuada. Os dados analisados mostram que o professor avalia de forma favorável o conteúdo e os benefícios do programa, porém, em relação ao seu funcionamento na RMER a apreciação não é positiva.

A questão acima citada nos revela a dificuldade da gestão municipal em adequar as ações do programa à realidade dos professores. Provavelmente, o número de formações ofertado na RMER, proveniente de outros programas e de outras demandas, dificulta o gerenciamento. Contudo, é necessário que a gestão, ao implantar um processo de formação continuada, considere as necessidades do professor, pois essa seria uma das maneiras de incentivá-lo a se engajar no processo. A proteção do tempo de seu descanso contribui de forma contundente para a não adesão do professor, todavia, outras questões de ordem organizacional e estrutural também contribuíram para não atingir a totalidade de adesão exigida pela meta do programa.

Por isso, propomos um Plano de Ação Educacional voltado para articular as ações cuja responsabilidade está diretamente ligada à gestão. Para tanto, é necessário, inicialmente, organizar as formações utilizando a carga horária destinada à aula atividade dos professores. Não descartamos totalmente possíveis atividades aos sábados, porém esse dia não seria a única opção para realização dos encontros de formação.

Outras questões a serem revistas intensificariam a participação da gestão quanto ao professor. Além das consultas, monitoramento, acompanhamento e avaliação da execução das ações do Programa, é necessário destacarmos a importância de dois agentes nesse processo: o gestor escolar e o coordenador pedagógico. Pelo que pudemos observar, se o primeiro não tem sua função definida, o segundo, o coordenador, não foi devidamente valorizado como agente atuante nesse processo.

Compete ao gestor escolar gerir as ações do Pnaic na sua unidade de ensino em consonância com as indicações do programa e as determinações da Secretaria de Educação. A eficiência da sua atuação, que vai desde a mobilização dos professores até o acompanhamento a aplicação das atividades na sala de aula, é imprescindível para inverter de forma contundente as situações de fragilidade na sua execução na RMER.

Evidenciamos, ainda, o papel do coordenador pedagógico no sucesso desse processo, pois ele também é responsável pela conexão entre as diretrizes da RMER e a unidade de ensino, ou seja, articulador da prática pedagógica. Uma vez que o coordenador já é responsável pela formação continuada dos professores, seria coerente, nessa situação, ele atuar como corresponsável dessa demanda relacionada com o Programa. É por esse motivo que recomendamos com veemência a sua participação nas formações continuadas propostas pelo Pnaic.

Enfim, vimos que o sucesso de um programa de formação, para que ele atinja plenamente seus objetivos e metas, depende da teia que se constrói entre todos os atores responsáveis. Os vínculos estabelecidos entre o MEC, a Instituição de Ensino Superior e a gestão municipal vai assegurar a implantação do programa, no entanto, não garante o resultado esperado. Por esse motivo, além do alinhamento das ações envolvendo vários setores institucionais e articulação com a equipe gestora, considerar as demandas do professor é estabelecer uma relação de sucesso mais próxima ao público para o qual o programa está destinado, os estudantes.

Apesar de não termos realizado um estudo comparativo estruturado entre as formações do Pnaic e outros processos de formação promovidos por outros programas com a responsabilidade da RMER, identificamos situações semelhantes que contribuem para a ausência dos professores. Acreditamos que este trabalho não apenas respondeu à questão motivadora do estudo, mas, caso seja considerado pela gestão, será de grande valia para tentar inverter a não adesão do professor nos encontros de formação continuada.

Concluimos afirmando que, ao longo deste trajeto, aprendemos que a pesquisa é o caminho para melhorar o desenvolvimento humano nas suas mais diversas dimensões, pois ela nos tira a "venda dos olhos", desperta a curiosidade, comprova dados, aponta caminhos, potencializa soluções, transforma hipóteses e fascina a busca, nos conduzindo a novas perspectivas. O percurso do meu aprendizado no decorrer do curso não foi fácil, mas, próximo ao fim deste ciclo, percebo que o conhecimento adquirido trouxe um impacto na minha atuação profissional. O olhar sobre as situações apresentadas na Secretaria mudou. Minhas sugestões para resolver as dificuldades na execução das ações são pautadas em reflexões estruturadas antecipando possíveis problemas. Enfim, sinto-me mais capacitada para inferir de forma produtiva nas adversidades do cotidiano da educação pública.

REFERÊNCIAS

BRANCO, C. **Formação continuada de professores**: focalizando a relação teoria-prática. 2007. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 8. Republicada em 9 abr. 2002, Seção 1, p. 31 por ter saído com incorreção do original.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: guia geral. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

_____. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012a.

_____. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012b, n.º 129, Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Plano de Ação Educacional: meta 16. **Observatório do PNE**, 2013a. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Gestão, controle e mobilização social**. 2013b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/gestao>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

BRASIL. Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013. **Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2013, Seção 1, retificado em 26 abr. 2013c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** apresentação. Brasília: MEC/ SEB, 2014a.

_____. Ministério da educação. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Plano de Ação Educacional: meta 5: alfabetização. **Observatório do PNE**, 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao>. Acesso em: 21 nov. 2016.

CONDE, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caeduffj.net/index.php/revista1/article/view/24/22>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, abr.-jun., 2015.

FERREIRA, A. T. B. **Formação de professores:** princípios e estratégias formativas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/ SEB, 2012.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. (Org.). **Formação continuada de professores:** reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FUSARI, J. C. **Formação continuada e PPP.** Produção Salto para o Futuro. 2008. Vídeo, parte 1 (10min3), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sKbmB1K9pRk>>. Acesso em: 19 out. 2016.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003a.

_____. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação**: revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp, Campinas, out. 2003b. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em: 16 out. 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan.-abr. 2008.

_____. Formação de professores. **Diálogos**, 22 nov. 2012. Vídeo (25min21), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i3EhCJ3MGAc>>. Acesso em: 16 out. 2016.

_____. BARRETO, E. S. S. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Ideb**: resultados e metas. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? **Revista de Educação AEC**, ano 27, n. 109, out.-dez 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NAS ONDAS da leitura. Recife: Editora Imeph, 2015. Disponível em: <http://imeph.com.br/projeto/nasondasdaleitura/>. Acesso em: 18 out 2015

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.16-33.

PERNAMBUCO. Saepe. **Resultados Saepe 2014**: anos iniciais e finais. Recife, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://migre.me/eqVxf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Sistemática de ensino utilizada na rede de ensino municipal do Recife de 1.^a a 4.^a série**. Recife, 1988.

_____. Secretaria de Educação. **Cadernos de Educação 03: Memória do Coletivo de Capacitação 1993**. Recife, 1995.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. **Seel realiza socialização do Programa de Correção de Fluxo Escolar**. 2011. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/2011/12/20/seel_realiza_socializacao_do_programa_de_correcao_de_fluxo_escolar___180181.php>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Divisão de Lotação. **Quantitativos de professores por formação acadêmica**. Recife, 2014a.

_____. Prefeitura. **Alunos do Recife vão se alfabetizar até os 6 anos com o ProLer**. 2014b. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/14/02/2014/alunos-do-recife-vao-se-alfabetizar-ate-os-6-anos-com-o-proler>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. **Pnaic 2013/2014**. Recife, 2015.

SANTOS, S. R. M. A rede nacional de formação continuada de professores, o pró-letramento e os modos de “formar” os professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p.143-148, jul.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89411447005>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan.-abr. 2009.

SILVA, J. F.; ALMEIDA, L. A. A. Política permanente de formação continuada de professores: entraves e possibilidades. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. (Org.). **Formação continuada de professores: reflexões para a prática**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, M. A. O. O discurso dos professores sobre a formação continuada. X ANPED SUL: Reunião Científica da Anped, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Udesc, 2014. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/p0850042428659.PDF>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

SISTEMA de Ensino Aprende Brasil. Recife: Ed. Positivo, 2015. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/aprende-brasil>>. Acesso em: 18 out. 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

01- Você se identifica com o ano/turma que leciona? Você fez a opção por essa turma ou foi determinada pela escola? Por quê?

02 - Há quanto tempo você é professora alfabetizadora?

03 - Você participa do Pnaic? Se sim, em quais anos?

04 - Quais foram suas motivações para participar do Pnaic?

05 - No caso de não ter participado do Pnaic em nenhum ano, ou em algum ano específico, quais são os motivos da sua não participação?

a) - Em nenhum ano? Justifique.

b) - Em 2013? Justifique.

c) - Em 2014? Justifique.

d) - Em 2015? Justifique.

06 - Como você ficou sabendo do Pnaic? Pela gestão da escola? Através de outros professores? Pela internet?

07 - As informações que você teve acesso foram suficientes para fazer a opção pela participação ou não do Programa? Justifique.

08 - A sua escola promoveu algum tipo de mobilização para que os professores participassem do Pnaic? De que maneira?

09- O que você acha da realização das formações do Pnaic aos sábados?

a) - Sugeriria outro dia e horário? Qual? Justifique.

b) - E quanto ao cronograma, você acha que ele é conveniente? Por quê?

10- O que você acha da organização do programa pelo Governo Federal/MEC quanto aos aspectos:

a) - Valor da bolsa?

b) - Prazo de pagamento da bolsa? Justifique

c) - Carga horária do curso? Justifique

d) - Materiais (livros, jogos, cadernos de formação, etc.)? Justifique.

11 - Você considera interessantes os temas trabalhados pelo Programa? São os que realmente você queria ou precisava para melhorar a sua prática pedagógica? Por quê?

12 - Você compartilha com a equipe de gestão escolar problemas enfrentados em relação ao Pnaic e suas formações. Que tipo de problema? Justifique.

13 - Você apontaria em qual/quais aspecto/aspectos o Pnaic poderia melhorar?

a) - Quanto à organização do programa em Recife. Justifique.

b) - Quanto à organização do programa pelo Governo Federal/MEC. Justifique?

14 - Existe algum aspecto com relação ao Programa que não foi abordado nas perguntas anteriores que você acha relevante colocar? Qual/quais? Por quê?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR

01 - De que forma a equipe gestora (gestor, vice-gestor e coordenador pedagógico) tomaram conhecimento do Pnaic e das formações?

02 - A equipe gestora (gestor, vice e coordenador) participou da reunião promovida pela Secretaria de Educação para esclarecer sobre a estrutura e o funcionamento do Pnaic?

03 - Na sua opinião, as informações/orientações recebidas sobre o Programa foram suficientes para informar/orientar os professores/as? Por quê?

04 - A escola promoveu alguma mobilização para conscientizar os professores/as para participar do Programa? Quais? Justifique.

05 - A escola recebe os materiais didáticos (livros, jogos etc.), que integram o Pnaic? A equipe de gestão escolar (gestor, vice-gestor e coordenador pedagógico) incentiva a utilização desses materiais pelos professores? De que maneira?

06 - A escola faz algum monitoramento das atividades propostas pelo Programa na sala de aula? De que forma?

07 - Os professores costumam relatar para equipe de gestão escolar (gestor, vice-gestor e coordenador pedagógico), problemas em relação ao Pnaic e suas formações?

08 - Como é feita a distribuição das turmas do Ciclo de Alfabetização com os professores/as? Os professores/as podem optar pela turma que mais se identifica lecionar? Por quê? Justifique.

09 - Existe algum aspecto com relação ao Programa que não foi abordado nas perguntas anteriores que você acha relevante colocar? Qual/quais? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO MUNICIPAL DO PNAIC RECIFE

01 - Como é feita a divulgação do Pnaic e dos encontros de formação entre os professores?

02- A Secretaria de Educação desenvolve ações junto às escolas para mobilizar os professores para participar do Pnaic? De que tipo?

03 - A Secretaria de Educação promove reuniões sistemáticas com a equipe da gestão escolar para acompanhar o funcionamento das ações do Programa na escola, visando atender as demandas surgidas? Justifique.

04 - A Secretaria de Educação faz o monitoramento sistemático da frequência dos professores nas formações do Programa? De que forma?

05 - Quais as providências que são tomadas pela Secretaria quando identifica a baixa participação dos professores nas formações do Programa?

06 - A Secretaria disponibiliza local adequado, materiais e equipamentos necessários para os orientadores de estudo realizarem a formação dos professores? Justifique.

07 - As orientações dadas pela IEs sobre a estrutura de funcionamento do Programa são satisfatórias para o pleno funcionamento no município do Recife? Justifique.

08 - Por quais motivos aconteceram os atrasos para o início das formações em Recife? Justifique.

09 - Existe algum aspecto com relação ao Programa que não foi abordado nas perguntas anteriores que você acha relevante colocar? Qual/quais? Por quê?

APÊNDICE D – QUESTÕES PARA TRAÇAR O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR ENTREGUE NO MOMENTO DA ENTREVISTA

ESCOLA

PROFESSORA

IDADE

FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO)

PÓS-GRADUAÇÃO

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE

TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL D ENSINO DO RECIFE

TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO ALFABETIZADORA

APÊNDICE E – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA OBTENÇÃO DOS DADOS DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PNAIC

N.º	NOME PROFESSOR (A)	Matrícula	ANO (1, 2 ou 3)	PARTICIPOU NOS ANOS: (colocar “SIM” ou “NÃO”)		
				2013	2014	2015
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						

- Relacionar todos os professores do 1.º, 2.º e 3.º ano.
- Informar os que participaram e em quais anos (COLOCAR “SIM” OU “NÃO”).
- Informar os que nunca participaram em nenhum ano (COLOCAR “NÃO” NOS TRÊS ANOS).

**ANEXO A – DADOS OFICIAIS DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DA RMER
NO PNAIC ANOS: 2013, 2014, 2015**

Indicador Pnaic

Pnaic 2013/2014/2015⁴

Atualizado em 01/12/2015 – Enviado para o monitoramento.

INFORMAÇÃO	QUANTITATIVO DE PARTICIPANTES	TOTAL GERAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA REDE	PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO
PROFESSORES QUE PARTICIPAM DO PNAIC HÁ TRÊS ANOS	433 professores participam do Pnaic desde o ano de 2013, embora nem todos tenham concluído.	.	
PROFESSORES INSCRITOS	Pnaic 2013 – 1122 Pnaic 2014 – 1089 Pnaic 2015 -1.063		
PROFESSORES QUE NUNCA PARTICIPARAM DO PNAIC	Em 2013 tivemos 207. Em 2014 tivemos 460. Em 2015 tivemos 584		
COORDENADORES QUE JÁ PARTICIPARAM DO PNAIC	27 coordenadores pedagógicos. (Os Coordenadores Pedagógicos só podem participar do Pnaic enquanto orientadores de estudo). Tivemos desde 2013, 27 Coordenadores, porém muitos desses mudaram de função, indo para a gestão escolar ou para a equipe técnica. No ano Pnaic 2015 temos 18 coordenadores Pedagógicos dos 27 Orientadores de Estudo.	A formação do Pnaic não é direcionada aos Coordenadores pedagógicos.	
PROFESSORES INSCRITOS NO PNAIC 2015	1.063 professores inscritos no Pnaic (Desse total, 122 lecionam em duas turmas) e 57 professores estão inscritos por outros municípios. Total de	Obs. Na rede constam 1441* turmas do 1.º ao 3.º ano. Desse total, 1242 serão contempladas com as formações do Pnaic, se os professores participarem de fato.	86% das turmas estão com professores inscritos no Pnaic**

⁴ Dados enviados por Rozineide Santos da Divisão de Alfabetização e Letramento - DAL em 1.º de dezembro de 2015.

	turmas contempladas: 1063+ 120 + 57 = 1240 turmas contempladas.		
PROFESSORES INSCRITOS NO PNAIC 2015 COM AULA ATIVIDADE.	Não temos esta informação.		
PROFESSORES INSCRITOS NO PNAIC COM ABONO	Não temos esta informação.		
PROFESSORES INSCRITOS NO PNAIC 2015 - DO 1.º ANO	338 professores inscritos (desse total 32 lecionam em duas turmas) + 15 inscritos por outros municípios. Total de turmas contempladas: 338 + 32 + 15 = 385 turmas contempladas	Obs. Na rede tem 440 turmas do ano 1.*** Desse total, 385 estão com professores inscritos no Pnaic.	85,4 % das turmas estão com professores inscritos no Pnaic.
Freq. Média por encontro (ano 1)	12.09 - Encontro 1 – 142 03.10 - Encontro 2 – 125 17.10 - Encontro 3 – 116 14.11 - Encontro 4 – 113 28.11 - Encontro 5 – 110		
PROFESSORES INSCRITOS NO PNAIC DO 2 ANO	323 professores inscritos (desse total, 50 lecionam em duas turmas) + 11 inscritos por outros municípios. Total de turmas contempladas: 323 + 50 + 11 = 384 turmas contempladas	Na rede tem 444 turmas do ano 2. Desse total, 384 estão com professores inscritos no Pnaic.	86,4 % inscritas no Pnaic
Freq. Média por encontro (ano 2)	12.09 - Encontro 1 – 126 03.10 - Encontro 2 – 129 17.10 – Encontro 3 – 117 14.11 – Encontro 4 – 108 28.11 – Encontro 5 – 106		
PROFESSORES INSCRITOS NO PNAIC DO 3.º ANO	402 professores inscritos (desse total, 38 lecionam em duas turmas)+ 31 inscritos por outros municípios. Total de turmas contempladas: 402 +	Na rede tem 557 turmas do ano 3	84,5 % inscritas no Pnaic.

	38 + 31 = 471 turmas contempladas		
Freq.Média por encontro (ano 3)	12.09 - Encontro 1 – 148 03.10 - Encontro 2 – 144 17.10 – Encontro 3 – 142 14.11 – Encontro 4 – 118 28.11 – Encontro 5 - 123		
TOTAL GERAL DE INSCRITOS PELO MUNICÍPIO	1063		
FREQUÊNCIA MÉDIA DO TOTAL DE INSCRITOS	22.08 - Abertura: 425 12.09 - Encontro 1 – 416 03.10 - Encontro 2 – 396 17.10 – Encontro 3 – 375 14.11 – Encontro 4 – 339 28.11 – Encontro 5 - 339		Percentual de frequência, levando em consideração o total de inscritos: 22.08 – 39,9% 12.09 – 39,1% 03.10 - 37,2% 17.10 – 35,2% 14.11 – 31,8% 28.11 – 31,8%

* O número de turmas contempladas é maior do que o número de professores inscritos, pois muitos professores atuam em mais de uma turma.

** Consideramos turmas contempladas com o PNAIC aquelas cujos professores participam da formação.

*** Dados enviados pela DOR em 28 abr. 2015.

INFORMAÇÕES FINAIS DO PNAIC 2015

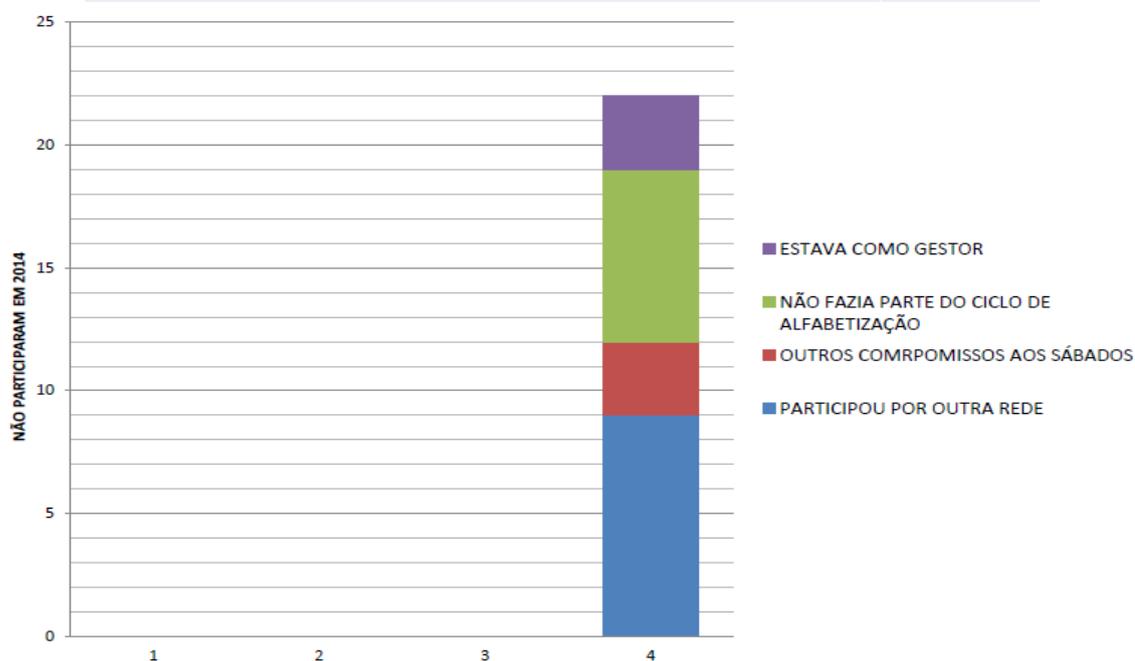
ANO	CONCLUINTES	DESISTENTES*	NUNCA COMPARECERAM	TOTAL DE INSCRITOS
ANO 1	143	23	174	340
ANO 2	135	11	177	323
ANO 3	146	21	233	400
TOTAL	424	55	584	1.063

* Foi considerado desistente o cursista que frequentou até o encontro 2.

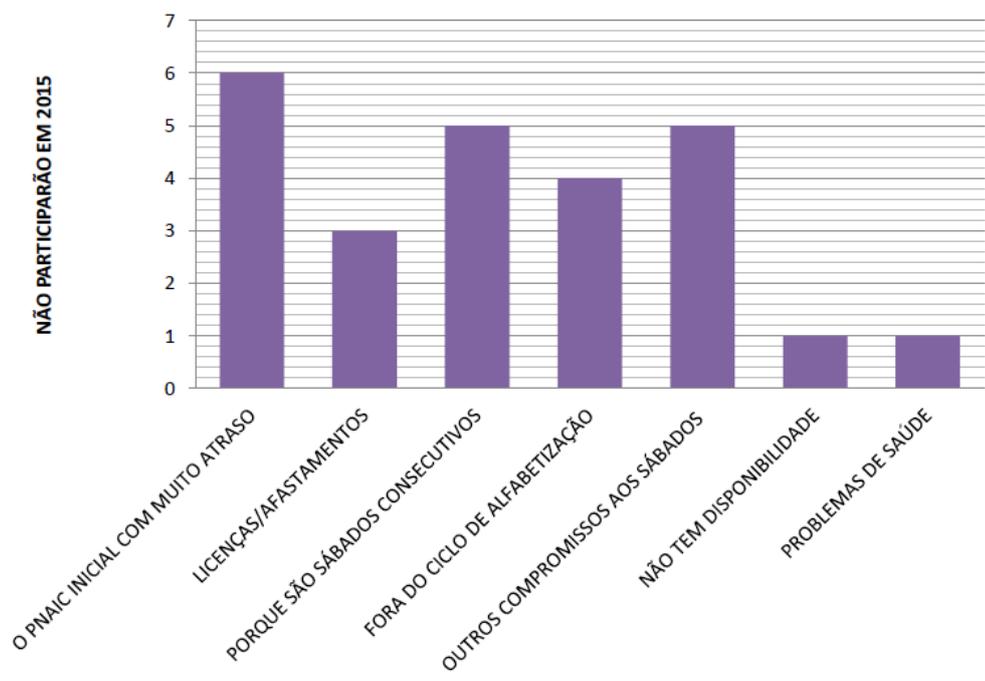
**ANEXO B – DADOS DA SISTEMATIZAÇÃO DA CONSULTA AOS PROFESSORES
REALIZADA PELA SEGEP - ANO: 2014 E 2015**

Levantamento do PNAIC

REGIONAL 1	
QUANTOS PARTICIPARAM EM 2014?	45
QUANTOS NÃO PARTICIPARAM EM 2014?	29
MOTIVOS QUE FIZERAM NÃO PARTICIPAR EM 2014	
PARTICIPOU POR OUTRA REDE	9
OUTROS COMRPOMISSOS AOS SÁBADOS	3
NÃO FAZIA PARTE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	7
ESTAVA COMO GESTOR	3

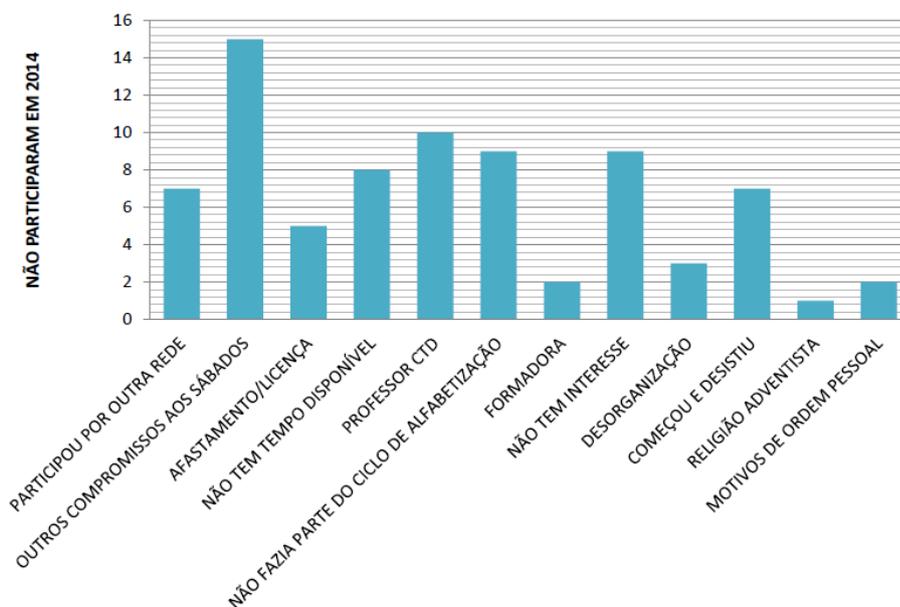


QUANTOS QUEREM PARTICIPAR EM 2015?	47
QUANTOS NÃO QUEREM PARTICIPAR EM 2015?	28
MOTIVOS PORQUE NÃO PARTICIPARÃO EM 2015	
O PNAIC INICIAL COM MUITO ATRASO	6
LICENÇAS/AFASTAMENTOS	3
PORQUE SÃO SÁBADOS CONSECUTIVOS	5
FORA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	4
OUTROS COMPROMISSOS AOS SÁBADOS	5
NÃO TEM DISPONIBILIDADE	1
PROBLEMAS DE SAÚDE	1

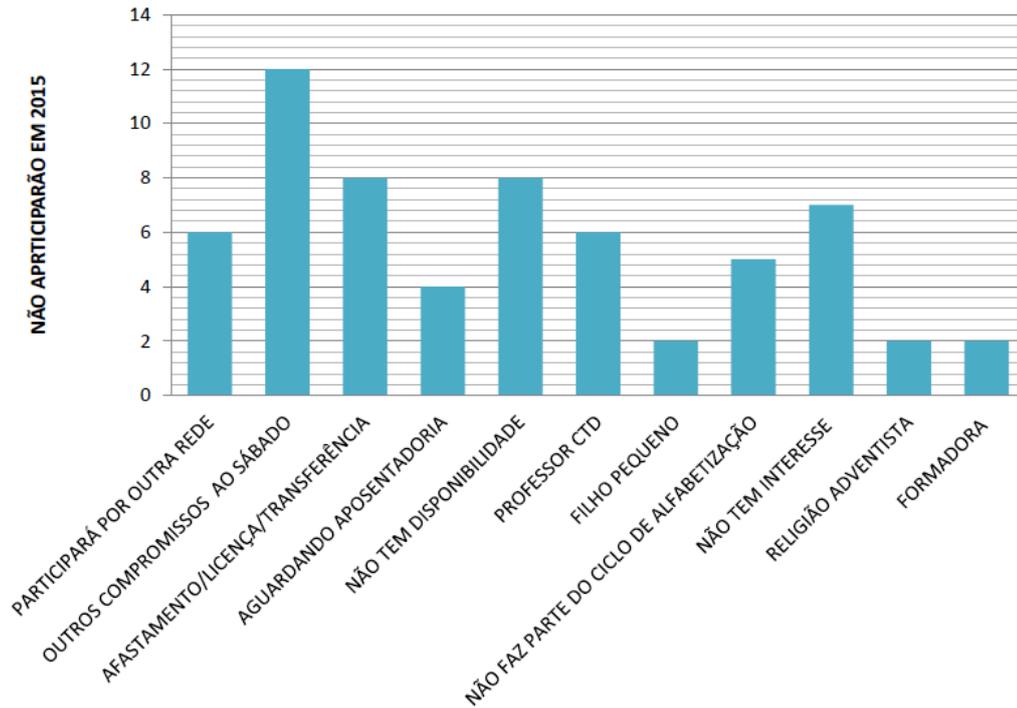


REGIONAL 2

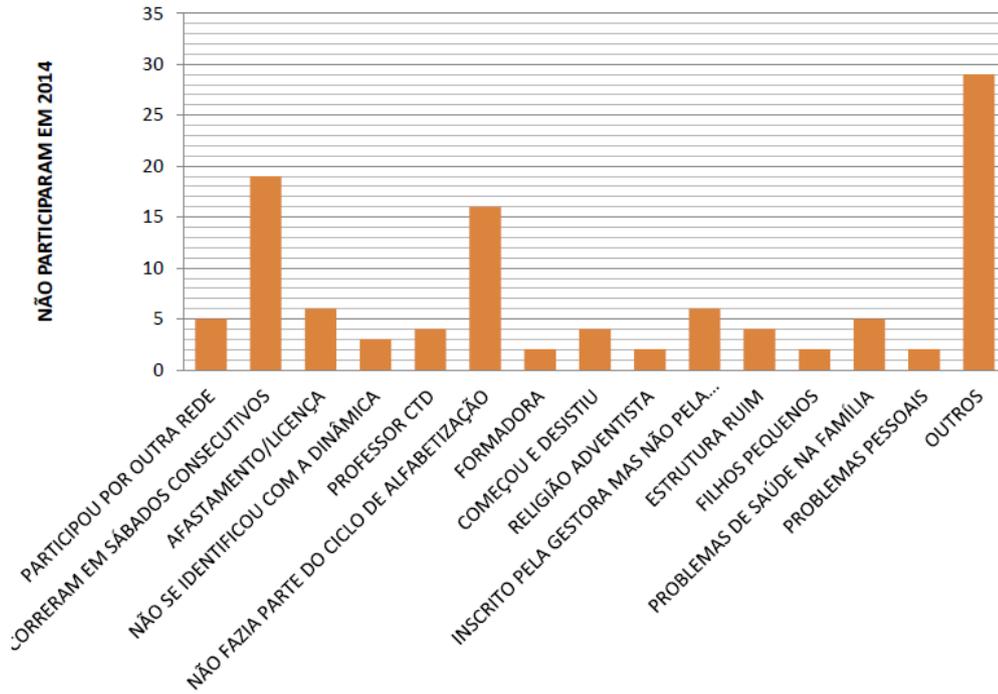
QUANTOS PARTICIPARAM EM 2014?	51
QUANTOS NÃO PARTICIPARAM EM 2014?	47
MOTIVOS QUE FIZERAM NÃO PARTICIPAR EM 2014	
PARTICIPOU POR OUTRA REDE	7
OUTROS COMPROMISSOS AOS SÁBADOS	15
AFASTAMENTO/LICENÇA	5
NÃO TEM TEMPO DISPONÍVEL	8
PROFESSOR CTD	10
NÃO FAZIA PARTE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	9
FORMADORA	2
NÃO TEM INTERESSE	9
DESORGANIZAÇÃO	3
COMEÇOU E DESISTIU	7
RELIGIÃO ADVENTISTA	1
MOTIVOS DE ORDEM PESSOAL	2



QUANTOS QUEREM PARTICIPAR EM 2015?	26
QUANTOS NÃO QUEREM PARTICIPAR EM 2015?	62
MOTIVOS QUE FARÃO NÃO PARTICIPAR EM 2015	
PARTICIPARÁ POR OUTRA REDE	6
OUTROS COMPROMISSOS AO SÁBADO	12
AFASTAMENTO/LICENÇA/TRANSFERÊNCIA	8
AGUARDANDO APOSENTADORIA	4
NÃO TEM DISPONIBILIDADE	8
PROFESSOR CTD	6
FILHO PEQUENO	2
NÃO FAZ PARTE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	5
NÃO TEM INTERESSE	7
RELIGIÃO ADVENTISTA	2
FORMADORA	2



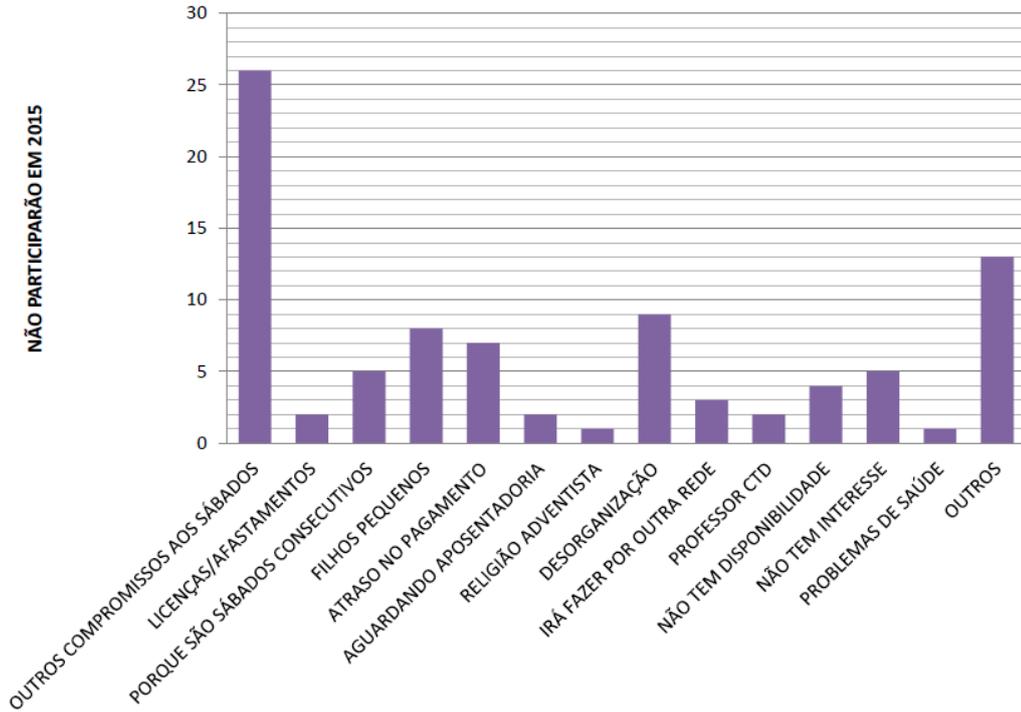
REGIONAL 3	
QUANTOS PARTICIPARAM EM 2014?	113
QUANTOS NÃO PARTICIPARAM EM 2014?	110
MOTIVOS QUE FIZERAM NÃO PARTICIPAR EM 2014	
PARTICIPOU POR OUTRA REDE	5
OCORRERAM EM SÁBADOS CONSECUTIVOS	19
AFASTAMENTO/LICENÇA	6
NÃO SE IDENTIFICOU COM A DINÂMICA	3
PROFESSOR CTD	4
NÃO FAZIA PARTE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	16
FORMADORA	2
COMEÇOU E DESISTIU	4
RELIGIÃO ADVENTISTA	2
INSCRITO PELA GESTORA MAS NÃO PELA COORDENAÇÃO	6
ESTRUTURA RUIM	4
FILHOS PEQUENOS	2
PROBLEMAS DE SAÚDE NA FAMÍLIA	5
PROBLEMAS PESSOAIS	2
OUTROS	29



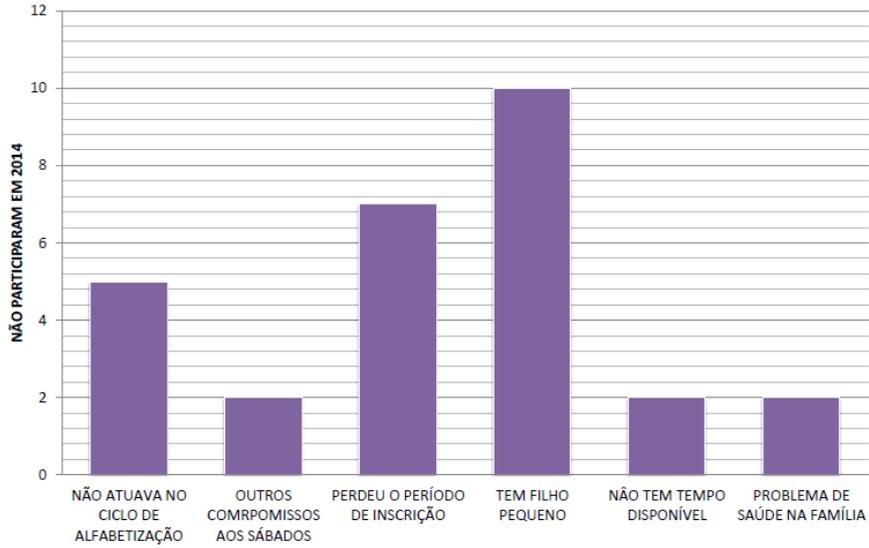
QUANTOS QUEREM PARTICIPAR EM 2015?	98
QUANTOS NÃO QUEREM PARTICIPAR EM 2015?	125

MOTIVOS PORQUE NÃO PARTICIPARÃO EM 2015

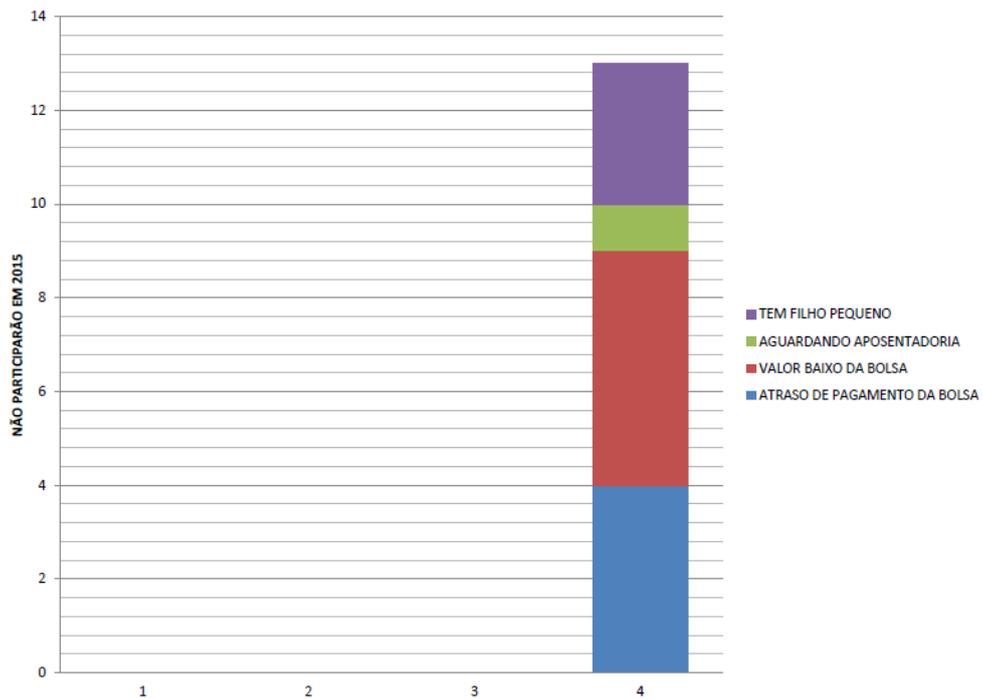
OUTROS COMPROMISSOS AOS SÁBADOS	26
LICENÇAS/AFASTAMENTOS	2
PORQUE SÃO SÁBADOS CONSECUTIVOS	5
FILHOS PEQUENOS	8
ATRASO NO PAGAMENTO	7
AGUARDANDO APOSENTADORIA	2
RELIGIÃO ADVENTISTA	1
DESORGANIZAÇÃO	9
IRÁ FAZER POR OUTRA REDE	3
PROFESSOR CTD	2
NÃO TEM DISPONIBILIDADE	4
NÃO TEM INTERESSE	5
PROBLEMAS DE SAÚDE	1



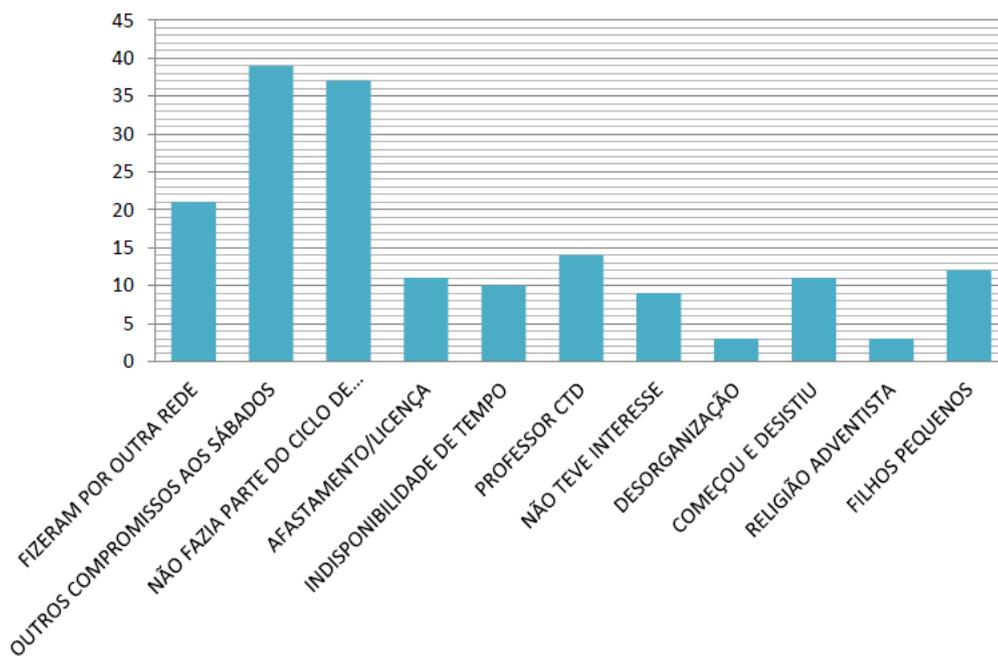
REGIONAL 4	
QUANTOS PARTICIPARAM EM 2014?	81
QUANTOS NÃO PARTICIPARAM EM 2014?	28
MOTIVOS QUE FIZERAM NÃO PARTICIPAR EM 2014	
NÃO ATUAVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	5
OUTROS COMRPOMISSOS AOS SÁBADOS	2
PERDEU O PERÍODO DE INSCRIÇÃO	7
TEM FILHO PEQUENO	10
NÃO TEM TEMPO DISPONÍVEL	2
PROBLEMA DE SAÚDE NA FAMÍLIA	2



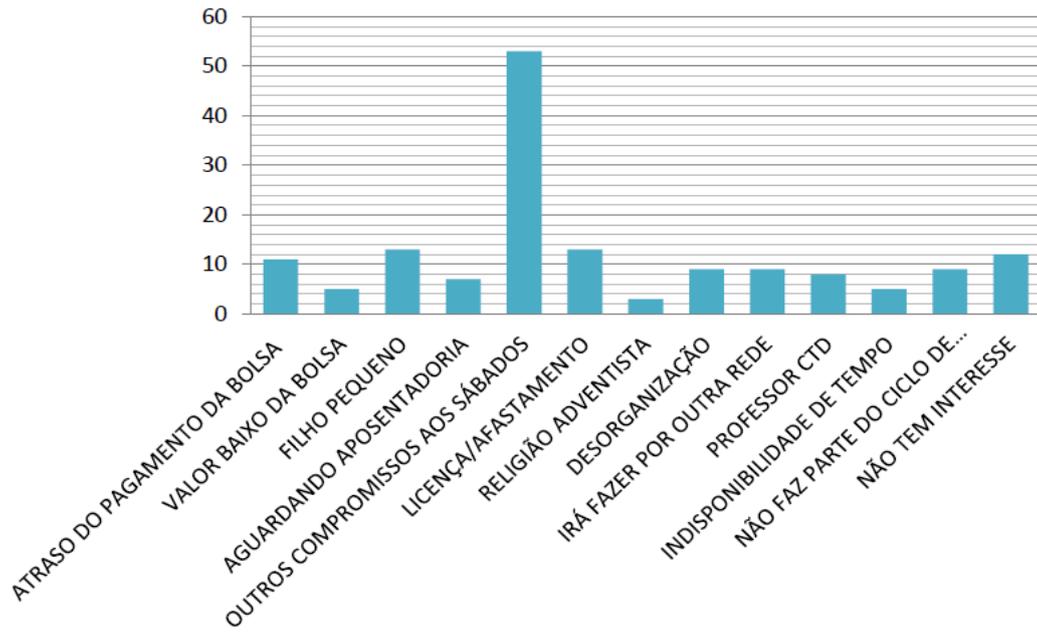
QUANTOS QUEREM PARTICIPAR EM 2015?	92
QUANTOS NÃO QUEREM PARTICIPAR EM 2015?	17
MOTIVOS PORQUE NÃO PARTICIPARÃO EM 2015	
ATRASSO DE PAGAMENTO DA BOLSA	4
VALOR BAIXO DA BOLSA	5
AGUARDANDO APOSENTADORIA	1
TEM FILHO PEQUENO	3



PNAIC VISÃO GERAL	
PARTICIPARAM EM 2014	290
NÃO PARTICIPARAM EM 2014	214
IRÃO PARTICIPAR EM 2015	263
NÃO IRÃO PARTICIPAR EM 2015	232



NÃO PARTICIPARAM EM 2014



NÃO PARTICIPARÃO EM 2015

