

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIRLEI TEDESCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS
INTEGRADORAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS – PNAIC e PROUCA – PARA
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Porto Alegre

2015

SIRLEI TEDESCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS
INTEGRADORAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS – PNAIC e PROUCA – PARA
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Profa. Dr. Marta Luz Sisson de Castro

Porto Alegre

2015

SIRLEI TEDESCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS
INTEGRADORAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS – PNAIC e PROUCA – PARA
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dr. Marta Luz Sisson de Castro

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dr. Marta Luz Sisson de Castro – PUCRS

Profa. Dr. Maria Conceição Pilon Christofoli – PUCRS

Prof. Dr. Edemilson Jorge Ramos Brandão – UPF

Porto Alegre

2015

Dedico este trabalho a todos os docentes que acreditam na educação e a ela entregam suas vidas num processo contínuo de descobertas.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, autor da minha existência, protetor da minha vida e inspiração e guia das opções que faço.

Minha gratidão à minha família, que me acompanha e vibra com cada conquista realizada.

Minha gratidão à amiga e colega Carla Spagnolo, por todo o suporte, ajuda e inspiração durante o processo de construção desta pesquisa.

Minha gratidão aos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, participantes deste estudo.

Minha gratidão à professora orientadora, Prof^ª Dr^ª Marta Luz Sisson de Castro pela acolhida, carinho, respeito, maestria e cuidado. Esses elementos fizeram da minha construção de conhecimento um percurso para além do crescimento cognitivo.

Minha gratidão à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela excelência no ensino.

Minha gratidão à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por ter me possibilitado, por meio do auxílio financeiro, a concretização desta pesquisa e deste sonho.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são
asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

(Rubem Alves).

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar de que maneira a Formação Continuada de professores alfabetizadores contribui para reflexão e tomada de atitude para melhoria da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob orientação da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e em contextos digitais, oportunizados pelo Programa Um Computador por aluno – PROUCA para o uso das tecnologias digitais e como vem interferindo no cotidiano de uma escola de ensino público municipal, da cidade de Fagundes Varela-RS. O processo iniciou com a adesão do PROUCA, em 2012, para interações e possibilidades inovadoras. Na sequência, em 2013, a adesão ao PNAIC, seguindo com plano de ação para formação dos professores, objetivando promover a alfabetização dos alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental contando com o suporte tecnológico proveniente do programa PROUCA, nos processos desenvolvidos pela escola de forma crítica e criativa. A abordagem metodológica para a pesquisa foi de cunho qualitativa, baseada em observações, questionário e análise documental. De posse dos dados coletados, utilizou-se a análise textual discursiva. Através da pesquisa realizada, foi possível perceber o comprometimento e a preocupação dos docentes com o ato de ensinar e aprender de maneira reflexiva, inovadora e qualitativa pela inserção das tecnologias digitais e o novo olhar para a aprendizagem de alunos no ciclo de alfabetização. Assim, os resultados demonstraram-se positivos e satisfatórios na opinião dos professores que efetivamente fizeram parte das formações dos Programas Um Computador por aluno – PROUCA e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, considerando os tais programas como instrumentos que auxiliam no desenvolvimento de competências e potencialidades para qualificar o fazer pedagógico no ciclo de alfabetização de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Alguns teóricos como Imbernón, Tardif, Nóvoa, Gatti e Barreto, Garcia, Jesus, Santos, Soares, Fagundes, Ferreira e Leal e Tfouni subsidiaram as investigações desta pesquisa.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Programa Um Computador por Aluno, Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, Alfabetização, Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the Continuing Education of literacy teachers contributes to reflection and taking action to improve the pedagogical practice used in the classroom environment of the early years of elementary school, under the guidance of the policy of the National Pact for Literacy in the Age One - PNAIC and digital contexts, offered the Program one Laptop per student - PROUCA to the use of digital technologies and how is interfering with daily life of a school of municipal public education, the city of Fagundes Varela-RS. The process began with the accession of PROUCA in 2012 for interactions and innovative possibilities. Following in 2013, joining the PNAIC followed with action plan for teacher training, aiming to promote literacy of students in the early years of elementary school relying on technological support from the PROUCA program, the processes developed by the school in order critical and creative. The methodological approach to research was qualitative nature, based on observation, questionnaire and document analysis. Possession of the data collected, used the discursive textual analysis. Through the survey, it was revealed the commitment and concern of teachers with the act of teaching and learning of reflective, innovative and qualitative way by the insertion of digital technologies and the new look for student learning in literacy cycle. Thus, the results proved to be positive and satisfactory in the opinion of teachers who actually took part in the training programs of the One Laptop per student - PROUCA and National Pact for Literacy Certain Age - PNAIC, considering such programs as tools that assist in the development of skills and potential to qualify the pedagogical students in literacy cycle in the early years of elementary school. Some theorists as Imbernon, Tardif, Nóvoa, Gatti and Barreto Garcia, Jesus Santos Soares, Fagundes, Ferreira and Leal, and Tfouni subsidized investigations of this research.

Keywords: Continuing Education of Teachers, Program One Laptop per Student, National Pact for Literacy in the Age One, Literacy, Digital Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Mapa ilustrativo das localidades onde se iniciaram os experimentos do Projeto PROUCA.....	33
Figura 2. Laptop Classmate PC	33
Figura 3. A máquina escolar em ação.....	43
Figura 4. Cronograma de atividades PNAIC – 2013.....	49
Figura 5. Cronograma de atividades PNAIC – 2014.....	51
Figura 6. Nuvem de palavras: Expectativas dos professores quanto à formação continuada em seus saberes docentes e sua metodologia.	66
Figura 7. Nuvem de palavras: Reações dos professores durante as formações PROUCA E PNAIC.	69
Figura 8. Nuvem de palavras: Aprendizagem cooperativa e colaborativa no ambiente da escola – TDs	70
Figura 9. Nuvem de palavras: Interferência das tecnologias na prática docente – Mudanças a partir da formação continuada.	74
Figura 10. Nuvem de palavras: Postura do professor alfabetizador de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a partir do PNAIC	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROUCA – Programa Um Computador por aluno

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SEED – Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

GTUCA – Grupo de Trabalho de Assessoramento Pedagógico do Projeto PROUCA

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

OLPC – One Laptop per Child

UCA – Um Computador por aluno

PNBE – Programa Biblioteca em sua Casa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SISPACTO – Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

TCU – Tribunal de Contas da União

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

UCS – Universidade de Caxias do Sul

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SND – Sistema de Numeração Decimal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: IDEIAS CONSTRUÍDAS NA CAMINHADA	12
2 JUSTIFICATIVA	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	21
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR PARA OS TRABALHOS EXISTENTES...	21
3.2 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS	23
3.3 INCORPORAÇÃO TECNOLÓGICA DIGITAL NO FAZER PEDAGÓGICO: BUSCA DE ALTERNATIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA	29
3.4 CONTRIBUIÇÕES DO PROUCA – PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	31
3.4.1 Alguns apontamentos após a aderência das escolas ao PROUCA	34
3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PERSPECTIVAS DO LER E ESCREVER NA CULTURA DIGITAL	40
3.6 CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC – PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA UMA ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DIGITAIS	45
4 PROBLEMA	53
5 OBJETIVO DA PESQUISA	54
5.1 OBJETIVO GERAL	54
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	54
6 METODOLOGIA	55
6.1 TIPO DE ESTUDO	55
6.2 CAMPO DE ESTUDO	57
6.2.1 Município de Fagundes Varela: origens e contextos educacionais	57
6.2.2 Caminhos da Educação em Fagundes Varela	57
6.2.3 Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender: Estudo de Caso ..	58
6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	59

7 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	60
7.1 CATEGORIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	62
7.1.1 Expectativas dos professores quanto à formação continuada em seus saberes docentes e sua metodologia	63
7.1.2 Reações dos professores durante as formações PROUCA E PNAIC	66
7.1.3 Aprendizagem cooperativa e colaborativa no ambiente da escola – TDs	69
7.1.3.1 Interferência das tecnologias na prática docente – Mudanças a partir da formação continuada	71
7.1.4 Postura do professor alfabetizador de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do PNAIC	74
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	88
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	88
ANEXO 2 – Questionário: Instrumento para coleta de análise.....	89
ANEXO 3 – Cronograma.....	91

1 INTRODUÇÃO: IDEIAS CONSTRUÍDAS NA CAMINHADA

A introdução da presente dissertação traz um pouco da trajetória que expressa as inquietações, reflexões e construções de minha prática atual. Relembrar os momentos significativos da vida, embora não possa revivê-la, é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências do passado. Para Maria Cristine Josso (2004), pesquisadora francesa, as histórias de vida apontam para as possibilidades de mediações capazes de redescobrir dimensões esquecidas do imaginário. Essas dimensões permanecem vivas dentro de nós e alimentam a nossa evolução. Refletir sobre nossa história de vida é uma possibilidade de criarmos espaços numa invenção do eu em uma contribuição para um coletivo mais saudável.

Meus primeiros passos em direção à docência tiveram início a partir da necessidade de superar uma frustração criada em meu próprio processo de alfabetização em que constituiu-se pela experiência da aquisição do alfabeto como única via capaz de promover a aprendizagem. A concepção do ato de alfabetizar, vigente naquela época, resumia-se apenas na aquisição da língua escrita como a transcrição de sinais sonoros. Minha professora de primeira série utilizava o que segundo Luiz Carlos Cagliari (1998), pesquisador do campo da linguística, com especialidade em fonética, denomina método sintético e cartilhesco para meu aprendizado da leitura e escrita. Para o autor,

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejando-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharem os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar. (CAGLIARI 1998, p. 65).

A habilidade de aprender a escrita, em minhas vivências nos primeiros anos do Ensino Fundamental, era adquirida mediante treinamentos, repetições e imitações de modelos.

Lembro que o trabalho era de forma mecânica, sem nenhuma contextualização com a realidade. Assim, a atividade cultural da escrita e da leitura perdia sua relevância em relação à vida. O que parecia ser um caminho eficaz para alfabetizar tornou-se desastroso, e meu primeiro ano na escola resultou em reprovação.

Ao ingressar no magistério¹, ensino médio profissionalizante, entrei em contato com vivências que proporcionaram interações entre minha identidade pessoal e uma possível projeção profissional. Através de atividades, práticas, vivências e análise de fundamentos teóricos fui consolidando oportunidades formativas que aos poucos transformaram minhas relações entre o real e o desejo, definindo as várias escolhas que vêm sustentando meus projetos de vida, sejam eles profissionais ou pessoais. Assim, fui constituindo o ser professora como uma teia de relações entre a dimensão pessoal e a docência, comungando as discussões de Abraham (1987), ao considerar prioritário o entendimento do professor, indissociavelmente da sua pessoa. O docente deve, a partir de seus pressupostos teóricos e sua sensibilidade, utilizar fundamentalmente sua autonomia, sensibilidade, valores, superações e criatividade para um fazer pedagógico de qualidade. Sendo assim, a busca contínua pela qualificação se fazia necessária e em 1999 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, onde criei a base para a compreensão de que ser professor é muito mais do que dispor-se à prática. Como bem ilustra Morin (2000, p.19), é um processo de “descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós”.

A formação superior permitiu abrir oportunidades para a experiência da teoria. Assim, através do contrato com Centro de Integração Empresa Escola – CIEE iniciei meu estágio como professora de séries iniciais em uma escola municipal. Foram nesses primeiros contatos profissionais que surgiram, dentre outras, indagações inquietantes: como realmente deve ser desempenhado o papel de um professor comprometido com a transformação social? O que o professor precisa compreender para ensinar? Essas perguntas que buscavam respostas também criavam novas indagações articulando conceitos teóricos e vivências, construindo um movimento dinâmico, reflexivo, transdisciplinar que buscava uma integração dos saberes de forma significativa, construindo uma visão de totalidade e não fragmentação, tanto para a formação acadêmica quanto para o desenvolvimento do meu exercício pedagógico.

¹ No Brasil, a habilitação para o magistério era obtida dentro do segundo grau magistério, os que fazem o curso em nível médio obtêm a formação em exercer a profissão para estudantes de educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, resgato as ideias de Josso (2004), quando afirma que as próprias experiências formadoras contam a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser, então vem a necessidade de agregar conhecimento. Refletir, posicionar-me, agir, buscar e pesquisar, num movimento de (des)construção e (re)construção de minha história de vida, em especial na trajetória acadêmico-profissional, fez emergir a necessidade de buscar no curso de especialização, pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, no ano de 2004, a complementação que eu considerava necessária para um fazer pedagógico mais seguro e competente.

A qualificação profissional através da formação profissional abre espaço para novas possibilidades de atuação. Assim, no ano de 2011 realizei o concurso público para o provimento de cargo de Pedagoga em uma escola pública municipal na cidade de Fagundes Varela, onde fui efetivada e atualmente exerço minha função de Orientadora Pedagógica juntamente à Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender. Um educandário desafiador que traz em sua filosofia “Prazer em Ensinar, Prazer em Aprender”. Ao assumir o cargo, senti a dimensão e responsabilidade do trabalho a ser realizado.

- VI. Responsabilizar-se pelo funcionamento da Escola a partir das diretrizes estabelecidas no Plano de Metas da Administração Pública Municipal;
- VII. Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos;
- VIII. Participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais do estabelecimento de ensino, que tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar. (Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p. 9).

Para Spagnolo (2013), a filosofia *Prazer em Ensinar, Prazer em Aprender* desacomoda, pressupõe inovação e busca. Muitos são os projetos desenvolvidos. Todavia, dentre outros trabalhos permanentemente pensados, discutidos, ajustados, provocados está o Projeto PROUCA – Programa Um Computador por Aluno, que objetiva a apropriação dos recursos tecnológicos como recurso pedagógico, desenvolvido pela escola de forma crítica e criativa promovendo a sua capacitação para este fim. Concomitante ao desenvolvimento do PROUCA está o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Seu objetivo é

alfabetizar todas as crianças em idade apropriada, compreendida até aos oito anos.

Diante desses novos desafios que provocam uma ruptura para um novo olhar diante da educação, volto a lembrar do meu primeiro ano na escola, questiono as metodologias, práticas e discursos utilizados naquele momento, considerando que os métodos não eram os culpados pelo fracasso, pois os professores seguiam exatamente as instruções para aplicá-los aos alunos, convicção essa que seguiu por muitos anos ainda. Por isso, faz-se necessário o redimensionando do olhar para além dos métodos. Nessa perspectiva, Cagliari (1998) discute a pouca preparação e formação dos professores em adequar sua metodologia às necessidades dos alunos.

(...) as escolas de formação de professores para o magistério, guiadas por estranhas ideias oriundas das faculdades de educação, não conseguem dar a formação necessária para os professores, os órgãos públicos encarregados da educação passaram a dar periodicamente “pacotes educacionais”, de acordo com os modismos da época. (...) os professores, atormentados com tantas mudanças, vítimas da própria incompetência, foram experimentando todos os “pacotes” (CAGLIARI, 1998, p. 33).

Diante do exposto na citação, busco compreender nessa investigação o processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação institucional, consolidando um espaço possível de reflexão e sistematização de experiências do que temos feito dentro da escola. Instigava-me conhecer melhor o professor alfabetizador que atua na escola, seus saberes, fazeres, expectativas, ações e reflexões em um contexto digital. Foi a partir dessas inquietações iniciais que, ao ingressar no Mestrado na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, me senti motivada a estruturar minha proposta de investigação, lembrando as palavras de Beauclair (2009) quando diz que

(...) sermos autores de nossas movimentações em todo este processo exige de cada um de nós a compreensão de que somos limitados frente às demandas imensas de tantas outras ações no mundo, mas isso não nos impede de nos dedicar ao encontro com a alegria da autoria, partilhada mesmo em nossas constatações de tantas limitações e impossibilidades.

Assim, o desafio torna-se motivador e a busca por compreender aspectos essenciais da formação continuada de professores implica em desacomodar-se, significar e (re)significar. O olhar instigador dirigir-se-á para o questionamento: quais contribuições a formação continuada de professores agrega à metodologia de professores alfabetizadores de anos

iniciais do ensino fundamental de escola pública, sob orientação da política do PNAIC e em contextos digitais, oportunizados pelo PROUCA?

A busca por subsídios que possam trazer um novo olhar para formação de docentes na instituição pesquisada será fundamental para que possam ser conduzidas novas propostas e assim qualificar sua metodologia e o fazer pedagógico.

2 JUSTIFICATIVA

Esta dissertação, a qual está vinculada à linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, busca refletir acerca de indagações que envolvem a formação continuada de professores, a partir de sua participação nos programas PNAIC e o PROUCA.

A educação no contexto atual pressupõe a superação de uma pedagogia de respostas para uma pedagogia questionadora, instigadora na busca de novos ambientes de aprendizagem em prol do desenvolvimento integral dos educandos que possam suprir as necessidades sociais.

Trazendo o contexto histórico a partir de meados da década de 1990, com a massificação do ensino, segundo a história da educação, as escolas receberam, obrigatoriamente, alunos, independente do gosto e adesão pelo estudo e pela escola. Desde então emergem questões sobre o que fazer e onde buscar inspiração para tornar a escola um ambiente favorável para as aprendizagens significativas² a todos os educandos, possibilitado por métodos e alternativas que possam incluir e oportunizar um espaço de construções, apropriações, autoria e inovação.

Para tanto, a preocupação voltava-se, também, aos professores, na medida em que surgiam instigações e dúvidas de como proceder com propostas de práticas metodológicas diferenciadas que sensibilizem para um fazer cooperativo e colaborativo na busca de conhecimentos oportunizados também, por dispositivos tecnológicos variados e recursos diversos.

A partir dessas considerações, uma das possibilidades para a escola tornar-se um diferencial de qualidade é, sem dúvida, a formação de professores. Encontramos subsídios para essa afirmação em Garcia (1999, p. 23):

A formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade de ensino. Para Gimeno (1982), representa “uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo”.

² Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel a qual propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Nesse sentido, a formação continuada passa ser destaque para a percepção, estratégia e compreensão das mudanças e atitudes que precisam ser elaboradas, para dar conta da demanda dos “nativos digitais”. Assim, “(...) se a escola e as funções do professor se alteraram, então também deve ser alterada a sua formação, procurando adequar-se esta à realidade atual” (JESUS, 2007, p. 41).

Ao longo da história da Educação, a formação para o exercício da docência era realizada apenas antes da atuação profissional, fosse por meio do magistério ou formação similar, ou do curso superior em Pedagogia. Após a sua conclusão, acreditava-se que todos os alunos já estariam preparados para atuarem na atividade por toda a vida (FERREIRA e LEAL 2010).

A partir do século XX essa forma de pensar foi sendo substituída pela concepção da formação ao longo da vida, a formação continuada, motivada por mudanças ocorridas especialmente do ponto de vista político, econômico e cultural.

A convicção de que não existe uma ruptura entre o tempo de aprender, trabalhar e descansar faz com que os seres humanos se constituam como indivíduos que vivem um processo constante de construção do conhecimento. Dentro desse processo de mutação vivenciado nos anos 1980/1990 surge o conceito de educação ao longo da vida³, que segundo Vaniscotte (2002), traz, em sua essência, a questão da formação continuada, a qual promoveria o desenvolvimento econômico e profissional considerada um valor que traria, também, benefícios para a vida pessoal e social.

Assim, a formação continuada, por sua vez, viria a provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino. Isso implicaria, por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente (FERREIRA e LEAL 2010).

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do 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 (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001).

³ Nos anos 1970, o Conselho da Europa, UNESCO, L'OCDE e o Clube de Roma desenvolveram o conceito de educação permanente, impulsionados pela França que, desde os anos 1960, vinha discutindo essa questão.

Com esse intuito, as universidades e o Ministério de Educação– MEC, por meio de parcerias, vêm desenvolvendo políticas de formação continuada de professores, buscando a consonância com as mudanças impostas na contemporaneidade.

Diante das novas demandas que vêm sendo colocadas aos atributos do professor contemporâneo, está a necessidade, imprescindível, de se reverem os modelos de formação docente, o que pressupõe fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras e assim

fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências; articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea; articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças; melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação (BRASIL, 2000. p. 5).

Portanto, partindo dessas reflexões, este estudo objetiva compreender e retratar alguns resultados e outras indagações a respeito da formação continuada dos professores para atuarem como alfabetizadores em anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, imersa nas tecnologias digitais, através da adesão de programas envolvendo a alfabetização (PNAIC – Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa) e as tecnologias digitais (PROUCA – Programa Um Computador por Aluno), com práxis focada na autoria, protagonismo e apropriação, bem como aspectos que envolvem a formação pessoal mediante práticas que estimulem a motivação para o processo de ensino e aprendizagem, o autoconhecimento e a cooperação.

Para justificar este estudo, com o intuito de ampliar a discussão acerca da temática da formação continuada, seguiremos um aprofundamento da teoria a partir das reflexões e estudos de Tardif, Imbernón, Soares, Ferreira e Leal, entre outros estudiosos, na expectativa de que contribuam com as posteriores análises do conteúdo resultante dos questionários, observações e dos documentos estudados. A pesquisa teve como horizonte algumas indagações que contribuíram para a o alcance dos objetivos propostos, sendo elas:

✓ Como têm sido pensadas as atuais políticas de formação continuada para professores da educação básica?

- ✓ O que propõe o programa do PNAIC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica?
- ✓ Quais as concepções de formação continuada que embasam as ações do PNAIC?
- ✓ De que maneira estão sendo organizadas as ações de formação continuada do PNAIC?
- ✓ Em quais ações o PNAIC contempla as tecnologias digitais?
- ✓ Que características seriam importantes de serem observadas, numa proposta, como a do PNAIC e do PROUCA, para a realização de processos de formação continuada que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica?

Pressupõe-se, a partir desta investigação, identificar como os professores alfabetizadores de anos iniciais do Ensino Fundamental percebem a Formação Continuada do PNAIC e em contextos digitais, oportunizados pelo PROUCA e sua articulação com a prática docente?

Os resultados da pesquisa possibilitarão a reflexão sobre a possível existência de maior envolvimento dos docentes e discentes nas atividades, autoria e protagonismo no processo de alfabetização, com a interlocução tecnológica pela utilização de artefatos. Assim, para que se possa fundamentar o discurso diante da proposta, apresentamos o referencial teórico que dará base para sustentar a análise dos dados.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR PARA OS TRABALHOS EXISTENTES

Através de uma análise de trabalhos da ANPEd e CAPES entre os anos de 2010 a 2013, buscou-se mapear as pesquisas *Strictus Sensus* realizadas. Nas produções identificadas, percebe-se a preocupação dos pesquisadores em resgatar aspectos históricos e marcos legais da carreira do professor alfabetizador de anos iniciais do ensino fundamental e da inserção das tecnologias na sociedade e nas escolas.

Dentre muitos trabalhos existentes, utilizaremos como base alguns que expressam maiores aproximações com o tema de pesquisa desta investigação: *Formação de Professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização*; *As práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com os saberes docentes, a partir das pesquisas contemporâneas em educação*; *Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede*; *Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida*; *Conectando a rede: recontextualizações do projeto Um Computador por Aluno (UCA) em uma escola municipal do Rio de Janeiro*; *O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*; *Acompanhando uma turma de crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental: o início do processo de escolarização e os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete*, este último material foi escolhido para análise, por ser o Programa do Pró-Letramento, precursor do PNAIC.

No trabalho de Machado (2001), há apontamentos para altos índices de analfabetismo no Brasil. Segundo o autor, os alunos não estão aprendendo a ler e escrever e, conseqüentemente, obter condições de viver conscientemente no mundo letrado. Por outro lado, as tecnologias digitais são cada vez mais utilizadas nos sistemas de ensino, como recursos pedagógicos que podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, se utilizados com objetivos coerentes.

Na tese, *As práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com os saberes docentes, a partir das pesquisas contemporâneas em educação*,

Vieira (2012) apresenta a organização, síntese e análise dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas em relação às práticas e aos saberes dos professores alfabetizadores, na perspectiva de que a experiência na docência representa uma das fontes de constituição dessas práticas e saberes, ao lado das trajetórias pessoais de vida e de formação para a profissão, e são, portanto, capazes de gerar subsídios para uma reflexão acerca da alfabetização. Os resultados obtidos, organizados em quadros, tabelas e figuras e analisados com base no referencial teórico norteador da pesquisa, confirmam a hipótese que orienta esta tese de que as práticas e os saberes de professores alfabetizadores, já identificados pelos pesquisadores, trazem indícios de uma cultura sedimentada sobre a alfabetização, bem como sobre aqueles elementos que caracterizam rupturas e/ou reelaboração dessas práticas e saberes adquiridos ao longo de sua carreira profissional e na experiência e prática de alfabetizar. As pesquisas deixam entrever permanências e mudanças nas práticas e saberes dos professores alfabetizadores que caracterizam um ciclo inovador que se dá pela inserção de outros procedimentos de ensino a partir da prática ou cultura objetiva.

Machado (2011) aponta a intervenção por meio de uma formação continuada dos professores para uma prática docente diferenciada, mediada pelos recursos do computador. Tal prática se constituiu na apresentação de recursos, na manipulação destes pelos professores, na seleção de alguns recursos e sua aplicação com os alunos.

Ao analisar a prática de uma alfabetizadora considerada bem-sucedida, na pesquisa de Sousa (2012) encontramos os conceitos de alfabetização e letramento à luz de autores que compreendem esses fenômenos como facetas distintas, porém complementares da aprendizagem da língua materna. Como resultados, a pesquisa aponta que as expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos, a alfabetização com textos, a capacidade de trabalho com diferentes níveis psicogenéticos, o compromisso com a aprendizagem dos alunos e a busca constante pelo conhecimento, através da formação continuada, constituem-se em grandes pilares para a compreensão das práticas bem-sucedidas de alfabetização e letramento.

Na tese, *Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete*, José (2012) se refere a mudanças produzidas no trabalho docente em decorrência da vivência de práticas sociais de leitura literária, organizadas nos encontros presenciais do curso de alfabetização e linguagem. Destaca que os relatos evidenciaram um maior investimento por parte das professoras na proposição de atividades de

leitura de textos literários em sala de aula, por causa da experiência vivenciada durante o curso. Apresenta, também, contribuições mais gerais, que não são explicitamente nomeadas pelas professoras, oferecidas pelo curso em decorrência das trocas de experiências e da interação vivenciada entre os sujeitos participantes da formação, além de apresentar os efeitos associados ao conteúdo de um dos fascículos da coleção didática do pró-letramento.

Evidenciaram-se, também, temas relevantes em publicações da ANPEd. Um deles, de autoria de Duarte (2012), diz que a formação continuada de professores tem se constituído em objeto de pesquisa e de desenvolvimento de políticas públicas na área educacional, com vistas a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos.

Em outro trabalho, na autoria de Seixas (2011), busca-se compreender o impacto do projeto “Um Computador Por Aluno” no currículo e prática pedagógica com o artigo *Conectando a rede: recontextualizações do projeto Um Computador por Aluno (UCA) em uma escola municipal do Rio de Janeiro*. A autora, em seus relatos, enfatiza que artefatos tecnológicos, por si só, não garantem a melhoria tão almejada na qualidade da educação, porém, afirma que as práticas docentes podem influenciar novas políticas, produzir outros currículos e recontextualizar diferentes visões e concepções. Isso significa que ainda “(...) existem muitos *links* a serem feitos” (p. 11).

É importante destacar que quanto ao PNAIC não há evidência de trabalhos publicados, pois é um programa bastante recente, implementado a partir de 2013.

3.2 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS

Abordar o tema formação de professores requer um aprofundamento em estudos de Maurice Tardif, pesquisador canadense e autor de livros que tratam das pesquisas que vêm desenvolvendo e que têm a formação como objeto de pesquisa. Em seus escritos aborda que é necessário reconhecer o professor como sujeito do conhecimento e que tem algo a dizer sobre sua própria formação profissional. Nesse sentido, Tardif (2007, p. 240) manifesta sua estranheza ao fato de que os professores tenham a missão de formar pessoas e que reconheçam sua competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheçam com competência para atuar em sua própria formação, isto é, ter autonomia de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Nessa contribuição é perceptível a crítica que o autor faz sobre a definição das políticas adotadas na formação de professores, especialmente no que diz respeito à unilateralidade que caracteriza o processo de planejamento e execução das propostas de formação, trazendo a provocação para discussão sobre a participação dos professores na elaboração das propostas de formação continuada. Na obra *Os saberes docentes e a formação profissional*, Tardif (2007) destaca a necessidade de se promover uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras e os saberes desenvolvidos pelos próprios docentes em suas práticas diárias:

(...) chegamos ao último fio condutor, decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. (...) expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2007, p. 21-22).

Portanto, faz-se necessária a articulação dos saberes dos professores com as políticas de formação devendo ser considerada a existência da pluralidade de saberes que constitui esses professores, que não se resumem apenas nos saberes vindos da formação inicial, mas que se estende nos saberes disciplinares, nos saberes curriculares e experienciais.

Com isso, a formação continuada, em suas propostas, deve ultrapassar a tentativa de preencher as lacunas que a formação inicial deixou ao priorizar, particularmente, os saberes que envolvem apenas conteúdos. O desafio é transcender essa tarefa. Se considerarmos a tentativa que Tardif faz de conceituar o professor ideal, podemos perceber de que modo a formação continuada deverá se mobilizar.

(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2007, p. 39).

No discurso do professor alfabetizador, aparece o reconhecimento da importância de espaços de troca e aprendizagens promovidas entre docentes que passam por situações cotidianas parecidas, que poderão contribuir com sua prática pedagógica. Essa experiência provoca uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da rotina profissional,

denominada pelo autor como retroalimentação, o que permite que o professor filtre e selecione os outros saberes, “(...) permitindo assim os professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituída pela prática cotidiana” (TARDIF, 2007, p. 53). Tardif ainda conclui que o saber docente é essencialmente heterogêneo, que os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente e que, portanto, esses saberes são formadores de todos os demais saberes. Afirma que essa condição e que essas constatações exigem “(...) uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional” (TARDIF, 2007, p. 55).

Nesse sentido, Tardif (2008) afirma que uma proposta de formação continuada obterá êxito, na medida em que a pessoa do professor for “compreendida como ator e autor de sua formação” (p. 44). O autor ainda aponta que os professores devem ser inseridos nessa formação como formadores, “(...) no sentido mais amplo da palavra, mas também como responsáveis pela tomada de decisões no que diz respeito aos programas e às práticas de formação” (TARDIF, 2008, p. 44).

Imbernón (2009), em seus estudos sobre a temática da formação permanente, em uma de suas obras – *Formação permanente do professorado: novas tendências* –, reconhece que nos discursos e textos oficiais a formação permanente começa a ser assumida como aspecto essencial na perspectiva de se garantir sucesso nas reformas educativas. Ao mesmo tempo, também constata que o discurso e o texto oficial não são garantia para a efetivação prática e coerente das diversas propostas. Constata, ainda, que os sistemas de ensino oferecem diversas formações, porém ações que ainda não conseguem olhar de forma eficaz para as reivindicações dos professores, uma proposta de formação que se aproxime dos problemas práticos reais. Propostas ainda muito conservadoras, pautadas sob a transmissão teórica e ministradas de forma descontextualizada.

Partindo dessa constatação, Imbernón (2009) aponta alguns meios para se estruturar propostas inovadoras que façam uma real diferença e que contribuam com a oferta de uma educação de qualidade. Em convergência com Tardif (2008), destaca a necessidade de uma reestruturação das propostas de formação. Essa reestruturação seria instigar os professores a serem protagonistas ativos de sua formação, a partir de políticas educativas auxiliadas pela reivindicação dos professores. Imbernón (2009) compreende que a atribuição de uma maior autonomia aos professores é possibilidade de eficácia nas propostas de formação continuada.

Entende, portanto, que o professor deve fazer parte da construção e efetivação das políticas públicas de um modo geral e, mais ainda, das políticas relacionadas com a formação, que reverterá exatamente sobre ele e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos alunos.

No Brasil, a formação continuada de professores vem sendo muito discutida como uma das possibilidades de acesso à melhoria da qualidade do ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, apoiada pela obrigatoriedade de ensino, ampliando as 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 (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001).

Nesse sentido, por meio de parcerias, as universidades e o Ministério de Educação – MEC vêm desenvolvendo programas de formação continuada de professores. Os programas atuais de formação continuada trazem como proposta associar “novas abordagens” para ensino por meio de novas concepções de formação. Tais Programas estão sendo desenvolvidos em diversos estados do país, propondo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001).

Contudo, torna-se necessário identificar algumas diferenças fundamentais entre a formação inicial e a continuada. Comparando essas duas modalidades de formação, Ferreira e Leal (2010) consideram que na formação inicial, embora alguns estudantes já possam estar desempenhando as funções docentes, não integram um grupo necessariamente formado por profissionais. O estatuto dessas pessoas em processo de formação na instituição é de estudante e não de profissional. Já na formação continuada, os papéis a serem desempenhados por eles são os de estudante e de profissional, ao mesmo tempo, sendo o papel de profissional preponderante. O que por vezes ocorre é um descompasso entre essas duas modalidades formativas. Na formação inicial tem-se enfatizado mais a teoria e na continuada, a prática.

Da mesma maneira, o português Nóvoa (1997) aponta abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento

pessoal, confundindo “formar e formar-se”. É preciso investir num constante trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1997, p. 26).

Para esse debate, ainda consideramos a observação de Imbernón (2010), quando afirma que se deve buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada. Para o autor, “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010 p. 40).

Ferreira e Leal (2010) destacam que para a formação continuada existe um fator importante a se considerar: “nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações” (p. 42). Diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação, nem sempre se caracteriza como um plano individual de interesse do professor, em outras palavras, nem sempre é uma decisão exclusivamente sua. Muitas vezes, a formação parte de um discurso institucional que designa o professor a participar de programas de estudo na intenção de 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. (FERREIRA & LEAL, 2010, p. 69).

Dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano. Nessa perspectiva, percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser/estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais.

Diante dessa constatação, torna-se necessário olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo, pois de acordo com Gatti (2003), os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse

sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência.

Ainda, é importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas, tendo em vista a realidade da sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento de forma satisfatória (FERREIRA & LEAL 2010).

Assim, diante dos discursos que analisam o processo de formação continuada de professores, em especial os que atuam em anos iniciais em alfabetização e letramento, está a concepção de que uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas que, conforme Moran (2013), são constituídas a partir de grandes eixos que lhe servem de guia de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e autoconhecimento; a formação de alunos empreendedores e a construção de alunos cidadãos.

Portanto, faz-se necessário e indispensável repensar a formação de professores, partindo do próprio conceito de formação que envolve relações humanas numa dimensão individual de valores e subjetividades, para além de uma dimensão técnica da sua constituição profissional. Conforme Fernandes (2009, p. 4), a pesquisa sobre/com formação de professores pressupõe cuidados com valores e ideologias, conhecimentos e saberes, válidos e não válidos, procedimentos metodológicos, relações humanas, estruturas de poder, visões de mundo, enfim, vários fios que interagem em uma teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante, os quais tecem e são tecidos com o mundo lá fora.

Ainda na mesma perspectiva, Charlot (2005) diz que formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir tensões e construir as mediações entre práticas e saberes. Essa linha de pensamento traduz para a revolução vivida pela sociedade com o advento da cultura digital, que impõe mudanças consideráveis também no campo educacional, a necessidade de novas formas de ensinar e aprender, e nessa dimensão criar um novo paradigma de educação com a inclusão de ambientes interativos e o uso da tecnologia no contexto educacional. Esse caráter dialógico impõe novo ritmo à educação (BAKHTIN, 1997).

Diante do exposto, esta pesquisa contribui para compreender a proposta de formação continuada do PROUCA – Programa Um Computador por Aluno e o PNAIC – Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, em seus princípios relativos ao processo de formação docente.

De forma metafórica, poderíamos trazer uma mensagem resgatada pelo escritor uruguaio Eduardo Galeano, na sessão de depoimentos durante o Fórum Mundial realizado em Porto Alegre em 2001, na qual cita uma pichação em um muro em Quito-EQU: “Quando tínhamos todas as respostas, mudaram a pergunta”.

Assim, a proposta de discussão do próximo título traz o enfoque para as tecnologias digitais como instrumentos de ensino e sua exigência para que o professor, a partir da formação continuada, possa revisitar conceitos e favorecer que se ultrapasse a ideia do uso do computador como uma simples ferramenta, mas, sim, do conhecimento de um sistema simbólico como meio de organização cognitiva, a partir da constituição de novos significados, expressão, comunicação e informação.

3.3 INCORPORAÇÃO TECNOLÓGICA DIGITAL NO FAZER PEDAGÓGICO: BUSCA DE ALTERNATIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao entender que a sociedade contemporânea é envolta por inúmeras e profundas transformações, principalmente no campo científico e tecnológico, torna-se necessário pensar em processos de apropriação crítica das tecnologias digitais, que tanto refletem na forma como nos comunicamos, aprendemos, trabalhamos e vivemos.

Utilizar o potencial das tecnologias digitais na escola é um ideal que vem sendo pesquisado há algum tempo. No final da década de 1960, o matemático e educador Seymour Papert já chamava a atenção para a possibilidade de incrementar processos de ensino, evidenciando que os computadores não apenas melhorariam a aprendizagem escolar, mas apoiariam formas diferentes de pensar e aprender. Contudo, é preciso atentar para o fato de que mudanças significativas ocorreram nesse intervalo de tempo não somente com relação às invenções tecnológicas, mas também quanto ao perfil do usuário dessas tecnologias. Há uma nova geração de aprendizes, cujas características de comportamento e cognição são foco de pesquisa ainda em fase inicial (TEIXEIRA, 2013, p. 31).

A escola não pode mais atuar como fazia há séculos, por transferência de conhecimentos. Nos últimos anos, inúmeras novas mídias surgiram. O aluno contemporâneo, ou *Homo Zappiens*, denominado assim por Veen e Vrakking (2009), está em contato diretamente com inúmeros atrativos tecnológicos e consegue zapear de uma informação para

outra, executando inúmeras tarefas por vez, com comportamento não linear.

Diante dessa constatação surge a preocupação em relação às diferenças existentes entre o desenvolvimento cognitivo proporcionado pelas TDs e ao valorizado pela escola, uma vez que a primeira busca alguns deslocamentos e parte do pressuposto não linear, e a escola, por sua vez, ainda promove um modelo de aprendizagem escalonada e focalizada no texto e linguagem escrita. Segundo Fagundes (2008, p. 12), “a aplicação eficaz das tecnologias digitais consiste em enriquecer o mundo do aprendiz para sustentar interações produtivas e favorecer o desenvolvimento de sua inteligência”.

É importante salientar que a educação mediada pelas novas tecnologias gera muitos questionamentos. De um modo geral, muitas dúvidas ainda permeiam a prática docente com relação ao uso de aparatos tecnológicos. Mesmo vivendo numa era digital, continua sendo uma tarefa difícil incentivar os professores a ministrar uma aula mediada pela tecnologia, principalmente quando a concepção de aprendizagem é centrada no educador. Diante disso, faz-se necessária uma reflexão em torno da educação e das mídias digitais, a fim de se agregar competências tecnológicas, tanto para visão educacional quanto para formação dos professores.

Com o uso das tecnologias o aluno é motivado a conhecer o novo, deixando-se conduzir pela curiosidade, o prazer de inventar, reinventar, buscar novidades e novos meios e formas de aprender. Porém, é importante destacar que o desenvolvimento dos alunos não é garantido só pelo estímulo ao uso das TDs, mas depende da forma pela qual eles o fazem e da atuação e mediação dos educadores. Quando o professor realiza uma intervenção “ética, acolhedora e imaginativa” o processo de desenvolvimento acontece com ampla liberdade e de diversas formas, afirma Fagundes (2007). Isso tende a favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências tão desejadas na educação, como a curiosidade e a vontade de obter o conhecimento, formular questões, respeitar as diferenças, trabalhar colaborativamente em grupos, buscar informações relevantes, fundamentando as suas escolhas, idealizar e desenvolver seus próprios projetos de pesquisa e se apropriar dos recursos tecnológicos para valer-se de suas produções.

Aprofundando para as múltiplas possibilidades que o uso da tecnologia pode oferecer, o docente precisa estar em permanente busca, visto que as mudanças acontecem continuamente. Para Moran (2013, p. 18), a mudança na educação depende basicamente da boa formação dos professores, para o pesquisador, “(...) bons professores são as peças-chave

na mudança educacional. Os professores têm muito mais liberdade e opções do que parece. A educação não evolui com professores mal preparados”.

Nesse sentido, abrem-se novas perspectivas para o trabalho do professor que trazem implicações para seu processo de formação. Levantar propostas para melhorar os programas voltados à formação continuada de professores, objetivando o salto de qualidade depende necessariamente que o trabalho em equipe se torne de fato colaborativo. Nesse sentido, as TDs favorecem o processo. Para Bonilla (2005, p. 203), a compreensão de que

as tecnologias são tão importantes no processo de formação de professores quanto a língua materna, as metodologias, a psicologia, a sociologia, e todas as demais áreas que compõem o currículo de uma licenciatura em qualquer área do conhecimento, ou de um curso de formação continuada, nos provoca para o aprofundamento do tema.

Nesse sentido, a revisão de literatura realizada para o texto *Incorporação Tecnológica Digital no fazer pedagógico*, tratado anteriormente, serviu para fundamentar a discussão sobre a política pública para a área da educação vinculada as TDs, cujo programa será apresentado a seguir.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DO PROUCA – PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esse programa nasceu em janeiro de 2005, quando o MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) começou a desenvolver o projeto de um *laptop* para fins educativos, com o intuito de revolucionar a educação nos países em desenvolvimento. A ideia foi apresentada na Suíça, por ocasião do Fórum Econômico Mundial em Davos. E em novembro do mesmo ano foi apresentado o primeiro protótipo no Brasil. O governo brasileiro adotou a ideia da disponibilização de “Um Laptop para cada Criança” (One Laptop per Child – OLPC) em fase escolar no propósito de garantir Um Computador por Aluno – UCA, na rede pública de ensino brasileiro, apoiado na ideia de que a disseminação do computador tipo *laptop* com acesso à internet poderia ser uma poderosa ferramenta para a inclusão digital e a melhoria da qualidade da educação básica. Com a Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010, o projeto passou a se denominar Programa Um Computador por Aluno – PROUCA. Desde então, foram realizadas visitas técnicas. Sucederam-se várias reuniões técnico-pedagógicas e fóruns ao longo de 2005,

2006 e 2007, e foram desenvolvidos estudos em centros de pesquisas nacionais de validação e de viabilidade do projeto. Nessa mesma época foram desenvolvidos estudos sobre a utilização das redes sem fio, wireless e mesh, que permitissem acesso ao conteúdo educacional e à internet.

Durante a fase I pré-piloto, em 2007, três empresas doaram computadores tipo *laptop* para a realização de experimentos em sala de aula. A Intel doou o *laptop* modelo Classmate PC para a Escola Estadual Luciana de Abreu em Palmas-TO e o CIEP Professora Rosa Conceição Guedes em Piraí-RJ. A OLPC-Quanta doou o *laptop* modelo XO para a Escola Estadual Luciana de Abreu em Porto Alegre-RS e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernani Silva Bruno em São Paulo-SP. A Indiana Encore doou o *laptop* modelo Mobilis para o Centro de Ensino Fundamental 01 na Vila Planalto em Brasília-DF.

A fase I foi necessária para compreensão dos requisitos pedagógicos e funcionais de *hardware/software* dos *laptops*, constatação dos graus de aceitação da comunidade escolar e investigação sobre possíveis inovações curriculares em direção à mudança educacional.

Essa investigação subsidiou tomada de decisão sobre a viabilidade de expansão do projeto para todo o sistema público de ensino como uma solução técnico-pedagógica.

O próximo passo foi escolher cinco escolas da rede pública, uma em cada uma das localidades de São Paulo, Porto Alegre, Palmas, Piraí-RJ e Brasília, onde se iniciaram experimentos com a finalidade de embasar uma decisão definitiva do governo brasileiro de investir no Projeto PROUCA. Essa fase foi fundamental para se obter subsídios para a implantação da fase II, com a utilização dos *laptops* educacionais, adquiridos pelo governo federal. Durante esse período, o Ministério da Educação instituiu um grupo chamado de GTUCA – Grupo de Trabalho de Assessoramento Pedagógico do Projeto PROUCA, responsável por finalizar o documento *Princípios Orientadores para uso Pedagógico do Laptop Escolar* e elaborar o plano de capacitação da fase II do projeto.

Figura 1. Mapa ilustrativo das localidades onde se iniciaram os experimentos do Projeto PROUCA.



Fonte: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/experimentos>>. Acesso em: 13/07/2014.

No primeiro semestre de 2009, o Ministério da Educação (MEC) deu prosseguimento ao processo de aquisição e testagem de aderência com os equipamentos. Após o processo de testes com os equipamentos, o Tribunal de Contas da União – TCU convocou a empresa vencedora da licitação para a compra dos computadores do tipo Laptop Classmate PC – LCPC, conforme apresentado na figura 2:

Figura 2. Laptop Classmate PC



Fonte: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/experimentos>>. Acesso em: 13/07/2014

Além dos equipamentos, o MEC promoveu a instalação de banda larga e infraestrutura de rede sem fio para os estabelecimentos de ensino participantes, além da capacitação dos professores para uso do equipamento e utilização dessa tecnologia no processo pedagógico escolar.

Para a concretização do PROUCA, o governo federal buscou parceria com os estados federados que selecionaram as escolas, as quais, *a priori*, atenderam às necessidades de implantação, com a infraestrutura capaz de oferecer suporte ao *laptop* educacional e assumir o compromisso de uma efetiva política de formação dos gestores e professores, tendo como base a realidade da escola.

No segundo semestre de 2010 iniciou-se a fase II (Piloto), com 300 escolas públicas selecionadas mediante critérios acordados com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – Consed, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC e a Presidência da República.

3.4.1 Alguns apontamentos após a aderência das escolas ao PROUCA

Tomando por base as leituras realizadas acerca do projeto pré-piloto, pode-se constatar que nas cinco escolas apresentadas houve a aceitação como também o envolvimento daqueles que fizeram parte dessa 1ª fase do projeto. Também foi possível identificar que essas instituições foram escolhidas para iniciar o projeto por já utilizarem o computador como ferramenta pedagógica, em sala de informática, por meio de outros programas do governo.

No relatório de Sistematização II foram dadas as orientações aos gestores para o plano de expansão do projeto, definindo qual o seu papel nessa fase de implementação. Em síntese, são:

1. Analisar o cenário atual da escola antes de decidir o modelo de implementação do UCA;
2. Promover o engajamento com a comunidade;
3. Orientar e sensibilizar os professores para as mudanças de paradigmas, pois surge, com a inclusão digital, um novo movimento na escola, no qual os espaços escolares são extensão da sala de aula.

A inserção da escola nesse projeto suscita um envolvimento no seu Projeto Político Pedagógico, que deverá vislumbrar uma aprendizagem na ação com os professores, a apropriação tecnológica e planos de aula interativos.

Conforme o Relatório de Sistematização III (p. 82-99), que teve como objetivo servir como guia de implementação, monitoramento e avaliação de Projetos UCA, partindo das

experiências das escolas participantes dessa 1ª fase, destacamos as principais necessidades observadas, visando contribuir para uma melhor adequação do projeto, em sua fase de implementação.

1. Ambiente escolar: necessidade de preparação do ambiente escolar para a recepção do projeto; adequação da sala de aula, com mesas adequadas para o uso do equipamento e local para armazenamento dos *laptops*.

2. Infraestrutura: adequação das tomadas nas salas de aula; redefinição da rede elétrica para permitir cargas de baterias simultâneas dos *laptops*; infraestrutura de rede, para garantir velocidade de acesso; definir com antecedência a política de acesso à rede sem fio, em relação ao controle de acesso a conteúdos e discutir forma de entrega e uso dos equipamentos.

3. Armazenamento e segurança: escolha de um mobiliário ou lugar reservado para o carregamento das baterias com segurança e definir o responsável para acesso ao local.

4. Monitoramento: uso da rede implantada na escola; quantidade de equipamentos com defeito; equipamentos extraviados e questões de segurança.

Segundo informações contidas no *site* do projeto, a formação dos docentes para atuar no programa aconteceu em três etapas, envolvendo as escolas participantes, as Instituições de Educação Superior – IES, Secretarias de Educação – SE e os Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE. Efetuou-se em processo semipresencial, dividido em módulos, abrangendo as dimensões teórica, tecnológica e pedagógica.

Além da formação, o PROUCA também contou com ações dedicadas a avaliar a execução dos pilotos. Os critérios utilizados foram: cada escola deveria ter em torno de 500 (quinhentos) alunos e professores; as escolas deveriam possuir, obrigatoriamente, energia elétrica para carregamento dos *laptops* e armários para armazenamento dos equipamentos.

Preferencialmente, deveriam ser pré-selecionadas escolas com proximidade a Núcleo de Tecnologias Educacionais – NTE ou similares, Instituições de Educação Superior pública ou Escolas Técnicas Federais. Pelo menos uma das escolas deveria estar localizada na capital do estado e uma na zona rural.

As Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais de cada uma das escolas selecionadas deveriam aderir ao projeto através do envio de ofício ao Ministério da Educação – MEC e assinatura de termo de adesão, no qual se manifesta solidariamente responsável e comprometida com o projeto e também um ofício em que o (a) diretor (a) da escola, com a anuência do corpo docente, aprova a participação da escola no projeto.

Ao Ministério da Educação, além de coordenar o PROUCA, coube prover para todos os alunos e professores de cada escola indicada os *laptops* educacionais, bem como um computador para ser utilizado como servidor de rede e de armazenamento de dados para fornecer conexão à internet. Aos governos estaduais e municipais, representados pelas suas secretarias de educação, competiu assegurar que a adesão formal ao projeto fosse de fato inserida nas políticas educacionais e vinculada às práticas pedagógicas da comunidade escolar. Além disso, competiu aos governos garantir a implementação do projeto à proposta pedagógica da educação escolar inclusiva, os meios e recursos necessários para a formação dos assessores técnicos, professores e pedagogos envolvidos com o programa, as adequações de espaços necessárias para uso e armazenamento dos equipamentos, além das adequações físicas e os dispositivos de segurança, bem como dotar os Núcleos de Tecnologia Educacional de condições para a execução da formação dos profissionais envolvidos, acompanhamento pedagógico, técnico e avaliação nas escolas.

Às escolas coube viabilizar a participação dos professores e demais profissionais nos processos de formação, além de elaborar o projeto de utilização do *laptop* educacional integrado com as mídias disponíveis no educandário.

Às universidades envolvidas coube a responsabilidade de constituir um grupo de formação junto com as Secretarias Estaduais e Municipais, para planejar, participar e apoiar a formação dos professores e pedagogos das escolas.

Vale lembrar que a ação também se refere à inserção da cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção dos equipamentos (BRASIL, 2010).

De acordo com o Ministério da Educação, os equipamentos podem ser utilizados tanto nos espaços escolares, por estudantes e professores, de acordo com regras a serem estabelecidas, como em suas residências, iniciando, assim, um processo de inclusão digital de famílias e da comunidade em geral.

É importante compreender que a inserção de *notebooks* educacionais na sala de aula, não significa apenas a introdução de equipamentos tecnológicos, mas uma mudança de paradigmas que envolve a discussão do projeto educacional da escola, a aprendizagem no fazer do professor, a apropriação das novas tecnologias, a adequação dos espaços escolares, o planejamento que requer interatividade e flexibilidade, além do apoio da gestão da escola e da Secretaria Municipal de Educação.

O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, que disponibiliza os *notebooks*

para serem utilizados pelos alunos no cotidiano escolar, preconiza a interação e o desafio de conectividade a uma sociedade além da escola, pois se cria a possibilidade de receber e enviar informações em segundos e desenvolver capacidades cognitivas. Além disso, propõe a inclusão da escola na cultura digital.

Assim, com o propósito de articulação nesse novo movimento e a busca de alternativas e ferramentas que possam desmistificar a apatia das práticas escolares, o Programa PROUCA foi adotado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, campo de estudo desta pesquisa, com o consentimento e aceitação de todo o corpo docente. A intenção dessa parceria foi promover, *a priori*, momentos de formação e conscientização da dinamicidade aos professores, além de oportunizar alternativas que busquem o bem-estar, através do engajamento com novos conceitos e o trabalho em “rede”, não só virtualmente, mas “rede” de cooperação entre colegas (SPAGNOLO, 2013).

A aprovação da proposta de financiamento ficou condicionada ao saldo disponível na linha de crédito para o PROUCA, previamente aprovada pelo BNDES.

A partir do mês de novembro do ano de 2012, com a chegada dos computadores na E.M.E.F. Caminhos do Aprender, a Universidade de Passo Fundo foi contratada pelo município para dar suporte e a formação continuada dos professores da escola.

Na proposta, intitulada *O desafio da docência em um contexto em transformação*, observou-se o desenvolvimento do curso a partir de encontros presenciais e atividades a distância, contemplando as áreas da alfabetização e letramento na perspectiva da Informática Educativa, organizados em quatro módulos, no total de 40 horas, que em seu embasamento contempla utilizar o potencial das TDs de forma benéfica à educação, representando uma dinâmica capaz de expandir as fronteiras do conhecimento humano. Essa expansão se dá pela aprendizagem não linear e apontam para a necessidade de readequação nos processos de ensino. Pois as relações do saber se estabelecem no diálogo, nas possibilidades e na extinção das barreiras geográficas. Ainda, a proposta para formação dos professores objetivou contribuir com as potencialidades desse programa, tornando-o elemento crítico, já que ocupa um papel central na integração efetiva dessas iniciativas no espaço escolar. Além da instrumentalização em *hardware* e *software*, é fundamental que tenham oportunidade de experimentarem, refletirem e de recriarem suas práticas, com base em suas experiências, necessidades e valores (STRUCHINER & GIANNELLA, 2012).

Os desafios da educação mediante a inserção das tecnologias no ambiente escolar

indicam para o desenvolvimento de outras habilidades e estratégias, o que incita a busca por uma formação de professores cada vez mais contextualizada às necessidades. Assim, surge a necessidade de continuidade e aprofundamento, e um segundo momento para o Curso de Formação de Professores do Município de Fagundes Varela, intitulado, nessa ocasião, *PROUCA: Formas de Apropriação Tecnológica*, foi desenvolvido através de oficinas teórico-práticas com professores e gestores municipais em atividades de laboratório, grupos de estudos e projetos específicos para o uso e apropriação didático-pedagógica dos computadores do PROUCA, na elaboração e produção de material didático e na melhoria da comunicação entre professores e alunos.

É importante destacar que o professor, a partir da atitude de constituir uma postura de respeito e de compreensão da multiplicidade de culturas e saberes dos alunos, entendendo que esse discente vem em busca de construções educativas que levem em consideração seus saberes prévios e sua realidade social e cultural, necessita dar-se conta de sua atuação no novo contexto educativo estimulando a autonomia do aluno de forma dialógica e cooperativa, mediando os saberes com metodologias que possibilitem a compreensão dos alunos. Nesta perspectiva se encaminha para o sucesso da proposta e para a aprendizagem significativa. Há de se pensar que os computadores são instrumentos, e os seres humanos, agentes do processo (SANTOS & PACHECO, 2000); no entanto, aproveitar as possibilidades que oferecem, como trabalhar em rede, desencadeiam práticas que auxiliam no melhor desenvolvimento cognitivo e social. O desafio é romper com o controle do currículo estagnado, e provocar o pensar sobre o pensar e propor aos alunos problematizações e o desenvolvimento de projetos envolvendo a cooperação, o trabalho em rede, a descoberta, a pesquisa e o virtual, emergir no espaço cibernético – ciberespaço⁴.

A escola precisa estar inserida nesse contexto virtual, e em práticas interativas, que justamente permitem o processo de ensinar e aprender, sem determinação de tempos e espaços, permeadas por objetivos em comum.

Cool e Monereo (2010) argumentam que a incorporação das TDs aos diferentes âmbitos da atividade humana, entre elas, às atividades laborais e formativas, vem contribuindo significativamente para reforçar essa tendência de projetar metodologias de trabalho e de ensino baseadas na cooperação. O computador assinala novidade, na capacidade

⁴ O ciberespaço é definido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92).

de virtualização da inteligência e na possibilidade de que, no contato com ela, sejamos capazes de inventar a nós mesmos e ao mundo. Nesse sentido, o estímulo do uso do computador na sala de aula precisa ser visto como ferramenta para aprender a aprender, instigar novas descobertas e a aguçar a curiosidade e indagações dos alunos. Na mesma perspectiva, Castells (2000, p. 151) afirma que “A prática de ensinar não deve se dirigir a uma oferta de verdades existentes: deve estar dirigida mais à aprendizagem do que ao ensino. Ela deve estar centrada em nossas formas cambiantes de sujeição”.

As tecnologias ampliam as habilidades do mesmo modo que os óculos, o microscópio ou um telescópio ampliam a visão. Usar determinadas ferramentas permite melhorar as nossas habilidades e capacidades, pela apropriação do seu uso.

Lalueza, Crespo e Camps (2010) trazem que o uso das tecnologias, em longo prazo, ocasionará uma reorganização do próprio sistema cognitivo, da maneira pela qual se pensa nessa cultura. Para as autoras,

A tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento humano, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico (p. 51).

Percebe-se, assim, que as escolas estão e continuarão sofrendo transformações progressivas com os impactos e a presença das TDs, pois principalmente os nascidos na era digital encontram novos recursos e possibilidades para enriquecer seu processo de aprendizagem pela utilização das mesmas. Por isso, torna-se fundamental conhecer e aproveitar os dispositivos digitais como possibilidades de explorar novas potencialidades para a educação.

A escola constitui-se como um espaço cultural, onde se exprimem os atores educativos: professores, alunos e direção (NÓVOA, 1997). Nessa condição, repensar as práticas pedagógicas torna-se essencial para o desenvolvimento do trabalho educativo. Enricone (2006, p.16) diz que o aprender a aprender parte da descoberta da relevância do aprendizado e do conhecimento da capacidade de aprendizagem. É um produto de um processo complexo que depende de pesquisa docente, de cultura experiencial, da introdução de inovações no fazer pedagógico. Tudo isso tem a ver com o aprender a aprender para aprender a ensinar.

A necessidade de romper paradigmas vem mobilizando as reflexões pedagógicas e

indicando novas formas de organização dos currículos, de compreensão dos espaços de aprendizagem na sala de aula, nas alterações da relação teoria e prática, do ensino e pesquisa, cultura e ciência. Para Enricone e Grillo (2005), as mudanças e as inovações exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar. Para Enricone e Grillo (2005), ensinar é fazer escolhas, em plena interação com os alunos.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores, tópico do próximo capítulo, torna-se aspecto fundamental para novos olhares a cerca das práticas educativas.

3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: PROBLEMATIZANDO CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PERSPECTIVAS DO LER E ESCREVER NA CULTURA DIGITAL

Pensar sobre os anos iniciais pressupõe contextos que permeiam a aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, o cotidiano em um ambiente de interações sociais e coletivas com o objetivo de ensinar para as novas gerações que nos instiga para um olhar quanto ao preparo docente para, ao interagir metodologicamente, facilitar o processo de aprendizagem.

Neste estudo, a alfabetização é compreendida enquanto ação libertadora, associada à corrente pedagógica da educação libertadora de Paulo Freire. O educador destaca que é fundamental entendermos o homem como um ser de relações e “(...) não só de contatos, não só está no mundo, mas com o mundo (...)” (FREIRE, 1989, p. 39). Diferente dos animais, seres de contatos, “(...) somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis (...)” (FREIRE, 1980, p. 39). Assim, somente o ser humano é um “ser de relações num mundo de relações”. Sua presença no mundo implica uma presença que é “um estar com”, e, dessa forma, compreende um permanente interagir com o mundo (FREIRE, 1980, p. 39). Nesse sentido, a educação merece destaque ao possibilitar a formação de uma consciência esclarecida para o processo do defrontar-se criticamente. Ele buscou conceber um processo educativo em condições de promover a libertação da consciência e emancipação do sujeito

humano, diferente daquele que ao domesticar cria uma falsa realidade, uma falsa crença aos olhos dos que se tornam objetos (FREIRE, 1980).

Contudo, é necessário compreender as teorias, definir termos, conceitos e relacioná-los com as transformações ocorridas na contemporaneidade a partir de uma conversação com as concepções teóricas necessárias para fundamentar a formação docente e suas implicações para com educandos em fase de alfabetização. Essa temática é considerada como um objeto de estudo complexo e com intensa necessidade de melhorias de sua prática para a superação do fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, sendo um tema cada vez mais relevante nos debates em torno da educação.

Autores como Kramer (2006) e Freire (2008) consideram a alfabetização não apenas como um processo de aquisição da linguagem, porém enfatizam os seus aspectos político e social. Para Kramer, “(...) alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se (...) alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo (...)” (KRAMER, 2006, p. 98). Na concepção da autora, a alfabetização ultrapassa a concepção mecanicista de decifrar o código alfabético, possibilitando a participação efetiva dos sujeitos, na construção do conhecimento sobre o mundo.

Sob uma visão mais ampla, referente ao conceito de alfabetização, Soares (2008) nos traz uma definição que consideramos base para o desenvolvimento deste trabalho. A autora apresenta como conceito próprio, específico de alfabetização como “(...) processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita (...)”.

Desde as últimas décadas, o debate sobre a prática alfabetizadora está focado, principalmente, no desenvolvimento de práticas que proporcione a reflexão das funções sociais da escrita, compreendida como letramento, definido por “(...) estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2008, p. 47). A autora enfatiza a necessidade de alfabetizar letrando, ou seja, alfabetizar a partir de práticas que proporcionem a reflexão sobre o uso social da língua escrita. Ressalta, ainda, que o professor deve levar em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem sobre a escrita e deve partir de práticas reais de suas experiências sobre o uso da língua escrita em seu cotidiano.

Ao trazer o conceito de alfabetização, Tfouni (2010) leva em consideração dois aspectos para seu entendimento “(...) como um processo de aquisição individual de

habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas” (p. 14). Segundo esta autora, em relação à alfabetização como aquisição individual, refere-se à aquisição de habilidades específicas de leitura e escrita, necessárias para a interação nas diversas práticas sociais as quais estão envolvidas num processo de representação construído pela criança durante a aquisição da linguagem, no qual a escrita não é concebida como uma simples correspondência entre som-grafema, mas é constituída como sistemas de representações da língua escrita.

Discordamos, portanto, da ideia de que aprender a ler e a escrever signifique apenas adquirir um “instrumento” para futura “obtenção de conhecimentos”; podemos pensar que a escrita também é instrumento de poder. No processo pedagógico não se pode ensinar a escrita como se houvesse neutralidade. O processo de alfabetização requer uma atividade significativa para o aluno, na qual aconteçam interações com diferentes conhecimentos, reorganização e reformulação das maneiras de ensinar. Simultaneamente, é necessário que haja interações entre os professores e os alunos, por meio do diálogo, da compreensão, em que o coletivo e o individual se relacionam e se complementem.

No processo do ensino e da aprendizagem, o professor utiliza-se de vários saberes que possui e transmite na prática diária, mas é necessário que o professor conheça seu aluno, os conhecimentos prévios que ele possui, o mundo em que está inserido, para, dessa forma, organizar as atividades escolares. Valorizando, portanto, o que o aluno já sabe, resgatando sua identidade e tornando o momento do ensino um momento interativo, de tirar conclusões, ou seja, sentir-se parte do processo, processo esse dinâmico de construção de conhecimentos.

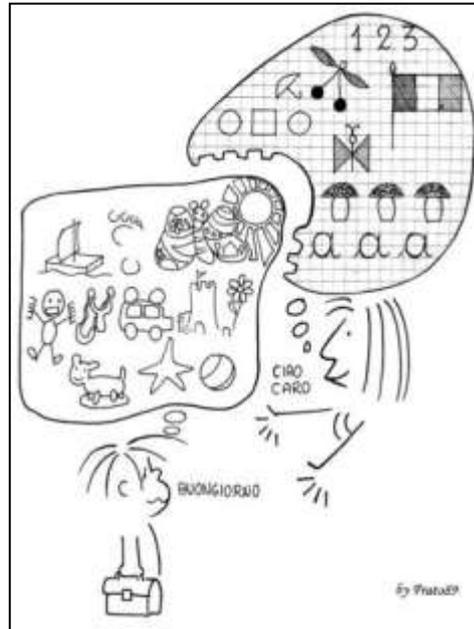
Na concepção de Tardif (2007, p. 49):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem um caráter de urgência.

Na figura a seguir, o autor italiano Francesco Tonucci nos traz em sua obra *Com olhos de criança* um painel sobre o mundo infantil e suas relações com o mundo adulto. Neste, a

imagem da professora, na instituição escolar, cumpre a função de ensinar conteúdos, que de certa forma aparecem descontextualizados do interesse do aluno.

Figura 3. A máquina escolar em ação



Fonte: TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

As interações dos professores com os alunos acontecem por intermédio do diálogo, do comportamento, da maneira de ser de cada um. Desenvolvem-se, no universo escolar, durante o desempenho de suas funções, no qual os sujeitos se adaptam e se integram.

Com os resultados das pesquisas sobre a Psicogênese da Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1979), cujo objetivo é o de buscar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais as crianças aprendem a ler e a escrever muitos educadores passaram a considerar a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos e a sobre um sistema notacional e inserção em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os erros cometidos pelos alunos ao tentarem escrever palavras, no lugar de serem temidos e necessariamente evitados, passaram a ser vistos como reveladores das hipóteses ao tentar perceber como a escrita funciona. A aprendizagem, portanto, passa a ser vista como um processo em que aprendizes ativos buscam entender os princípios que constituem o sistema de escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979), para se alfabetizar, o aluno precisa perceber que a escrita alfabética nota no papel os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba.

As autoras apontaram que os sujeitos passam por diferentes fases no processo de construção desse conhecimento, que vão desde uma hipótese pré-silábica de escrita em que o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais e escritos das palavras, até a fase alfabética, quando percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras como as sílabas e fonemas. Para Moll (1996, p. 101), “compreender a concepção epistemológica subjacente ao processo de alfabetização é condição importante para redimensioná-la conceitualmente e em termos da prática pedagógica”.

A alfabetização em uma perspectiva digital precisa alimentar-se do pensamento crítico, mais que do técnico, condensando, em última instância, “uma habilidade de vida” (MARTIN, 2006, p. 19). Nesse mesmo sentido, ao compreender a importância do desenvolvimento da consciência crítica das pessoas para a aprendizagem, Soares (1995, p. 7) considera que dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando, assim, seu estado ou condição, como consequência do domínio dessa tecnologia.

É nesse sentido que a alfabetização e o letramento devem ser considerados também em relação às novas leituras que surgem a partir da rede mundial de computadores. Esse novo espaço fez surgir um tipo particular de aluno, o *imersivo*, “(...) em estado de prontidão, conectando-se entre os nós, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentos, músicas, vídeo” (SANTAELLA, 2007, p. 33). A mesma autora justifica a denominação imersivo como aquele “que navega através de dados informacionais híbridos, sonoros, visuais e textuais, que são próprios da hipermídia” (p. 47).

Segundo Ferreira (2008), a tecnologia digital está trazendo mudanças importantes nas práticas de leitura e escrita. Cada vez mais as TDs têm influenciado no cotidiano das pessoas e nos ambientes escolares. Dessa nova cultura emergem novas formas de comunicação e informação e a necessidade de domínio de diferentes práticas de leitura e escrita.

A presença dos elementos tecnológicos na sociedade vem transformando o modo dos indivíduos se comunicarem, se relacionarem e construírem conhecimentos. É possível observar no cotidiano das pessoas de hoje e constatar que o homem também se *forma* e se *informa* através da interação com as TDs.

Diante da sociedade contemporânea, a alfabetização entendida como processo pelo qual se adquire uma tecnologia, ou seja, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para

ler e para escrever, já não bastam. Se verificarmos o movimento histórico educacional brasileiro, podemos perceber que houve uma preocupação com o ensino da leitura e da escrita. Prova disso, foram as disputas entre os defensores dos métodos de alfabetização sintéticos e analíticos, no início do período republicano, a fim de legitimar o melhor método, capaz de desenvolver as habilidades necessárias para a alfabetização e de atender a demanda da sociedade, naquele momento (MORTATTI, 2010).

O presente século requer o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (Soares, 2001). Isso nos faz perceber um movimento de rápidas transformações no cenário educacional, de amplitudes ainda desconhecidas, que necessita ser analisado e discutido. As políticas públicas educacionais vêm incentivando programas de introdução das TDs na educação, bem como propondo formação continuada de professores que atuam no processo de alfabetização de alunos.

Nessa perspectiva, Grégoire, Bracewell e Laferrière (1996) apontam que os benefícios para os alunos no uso das tecnologias dependem, em boa parte, de habilidades tecnológicas dos professores e de suas atitudes com relação à incorporação da tecnologia digital no processo de ensino.

3.6 CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC – PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA UMA ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DIGITAIS

Em julho de 2012, o Ministério da Educação – MEC instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, o PNAIC tem como principal finalidade, alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2012).

O público-alvo são professores do ciclo de alfabetização. Todos os professores desse segmento são contemplados com as ações, desde que o município tenha aderido, ou parte das ações, caso essa adesão não seja efetivada. Segundo registros do MEC (2013), mais de 300 mil professores alfabetizadores receberam uma formação de 200 horas em alfabetização e linguagem no ano de 2013 e vêm participando da temática alfabetização matemática em 2014. Tendo em vista que o modelo adotado é presencial, há a necessidade de um contingente enorme de professores que auxiliem na formação de outros professores. A estrutura, portanto, é a partir de uma formação em rede. Um formador, selecionado pela IES, trabalha com 25

orientadores de estudo, selecionados pelos municípios, esses, por sua vez, trabalham com 25 professores alfabetizadores, o público-alvo do projeto.

O objetivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é trazer uma ampla reflexão teórica sobre a alfabetização e os caminhos para utilização em sala de aula de jogos pedagógicos, acervos do Programa Biblioteca em sua Casa – PNBE e do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, assim como uma reflexão sobre o trabalho com o sistema de escrita, que é o alicerce do programa. Também traz fundamentações e reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da língua portuguesa na alfabetização.

A dinâmica deste programa de formação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é “capacitado” e transforma-se em “capacitador” de um novo grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte (GATTI & BARRETO, 2009).

O histórico do PNAIC é marcado pela experiência do pró-letramento que teve seu início em 2005 e pela constituição em 2004 da RENAFOR – Rede Nacional de Formação de Professores, que reuniu centros de referência em formação de professores e hoje agrega 18 IES, dentre outros fatores de ordem estrutural e legal. O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios (BRASIL, 2013, p. 13).

As ações do pacto são realizadas em eixos: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle e mobilidade social.

A formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC constitui-se em curso presencial de dois anos para os docentes, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa pró-letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo, por sua vez, são professores das redes, que fazem um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. Caracteriza-se como um curso de longa duração. Os encontros ocorrem no município e, portanto, a partir das realidades locais, ressaltando a intenção de promover nos municípios, uma autonomia na gestão de suas formações.

O eixo materiais didáticos e pedagógicos constitui-se por conjuntos de materiais específicos para alfabetização. Livros didáticos, entregues pelo PNLD e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa, entregues pelo PNBE, obras de apoio pedagógico aos professores, e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Os materiais entregues às escolas, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitam aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (BRASIL, 2013, p. 12).

O eixo nominado avaliações destaca avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, a serem desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. É disponibilizado um sistema informatizado em que os professores devem inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do segundo ano e que permite aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. Além da aplicação, junto aos alunos concluintes do terceiro ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, denominada Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilita às redes implementar medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2013, p. 13).

O eixo gestão, controle e mobilidade social contempla quatro instâncias: um comitê gestor nacional, uma coordenação institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do pacto, uma coordenação estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios, e uma coordenação municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda nesse eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do pacto. Por fim, ressalta-se, também, a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios (BRASIL, 2013).

A partir das orientações do MEC, a organização do PNAIC na E.M.E.F Caminhos do Aprender, estudo de caso desta pesquisa, seguiu critérios, nos quais o grupo de trabalho foi

constituído. Primeiramente pela orientadora de estudos, que preencheu os requisitos:

I – ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;

II – ser formado em Pedagogia ou ter licenciatura;

III – ser professor ou coordenador do ciclo de alfabetizador do ensino fundamental há, no mínimo, três anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores;

IV – prioritariamente, ter sido tutor do Programa Pró-Letramento;

V – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

Durante os anos de 2013 e 2014 a orientadora de estudo recebeu a formação pela universidade parceira de 200 h, e repassou aos professores alfabetizadores de sua rede. O curso de formação para os orientadores de estudos, de 200 horas, foi ministrado pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, composto da seguinte forma:

- Um (01) encontro de 40 horas (imersão);
- Quatro (04) encontros de 24 horas cada um, totalizando 96 horas;
- Seminários, atividades de monitoramento e planejamento, totalizando 64 horas.

Quanto à formação dos professores alfabetizadores, a orientadora de estudo teve sob sua responsabilidade: ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica de seus professores, avaliar a frequência, manter registros de atividades e apresentar relatórios à universidade.

Já o grupo de professoras alfabetizadoras ficou constituído por cinco docentes, sendo duas professoras do 1º ano, uma professora do 2º ano e duas professoras do 3º ano, contemplando o total de turmas no ciclo de alfabetização da E.M.E.F. Caminhos do Aprender. As formações deram início no mês de maio até o mês de dezembro de 2013, com enfoque na alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo destinadas, em média, 12 horas de estudo para cada caderno, de acordo com o cronograma a seguir:

Figura 4. Cronograma de atividades PNAIC – 2013

ABRIL	CADERNO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. • Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. • Avaliação no ciclo de alfabetização. • Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa. • O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem. • Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma.
MAIO	CADERNO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento do ensino: alfabetização e ensino-aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. • As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. • Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização. • Materiais didáticos no ciclo de alfabetização.
JUNHO	CADERNO 3	<ul style="list-style-type: none"> • A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? • O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? • Trabalhando as atividades do livro didático em sala de aula. • O trabalho em sala de aula com os livros dos acervos complementares.
JULHO	CADERNO 4	<ul style="list-style-type: none"> • Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças; • Que brincadeira é essa? E a alfabetização? • Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? • O que fazer para ajudar as crianças a aprender? • Direitos de aprendizagem de matemática. • Jogando na sala de aula: relato de uma experiência. • Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula.
AGOSTO	CADERNO 5	<ul style="list-style-type: none"> • Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. • Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula. • Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento. • Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências. • Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia. • Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais.

SETEMBRO	CADERNO 6	<ul style="list-style-type: none"> • Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento. • Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. • Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas.
OUTUBRO	CADERNO 7	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes. • Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente. • Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte. • Poemas em sala de aula.
NOVEMBRO	CADERNO 8	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo de alfabetização e progressão escolar. • Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros
DEZEMBRO		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e execução de Seminário Municipal e Participação no Seminário Estadual do PNAIC.

Fonte: A autora (2014).

Para o ano de 2014, as formações foram conduzidas por temáticas que contemplam seis eixos nos estudos da matemática no ciclo de alfabetização.

Figura 5. Cronograma de atividades PNAIC – 2014

MAIO	Organização do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática. • Diferentes formas de planejamento. • Organização da sala de aula: fazendo a aula acontecer. • O fechamento da aula.
JUNHO	Quantificação, registros e agrupamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a construção do número. • O agrupamento na organização da contagem e na origem dos sistemas de numeração. • Usos e funções do número em situações do cotidiano. • Para que serve a matemática na perspectiva das crianças. • O número: compreendendo as primeiras noções. • Número: de qualidades e quantidades. • Sentido de número na Educação Matemática. • Diferentes enfoques no ensino de números. • A contagem e o universo infantil.
JULHO	Construção do sistema de numeração decimal	<ul style="list-style-type: none"> • Relações entre o Sistema de Escrita Alfabética – SEA e o Sistema de Numeração Decimal – SND: algumas reflexões. • O corpo como fonte do conhecimento matemático. • O lúdico, os jogos e o SND. • Caixa Matemática e situações lúdicas. • Um pouco de história do SND. • Agrupamentos e trocas. • O sistema de numeração indo-arábico • Papéis do brincar e do jogar na aprendizagem do SND. • Jogos na aprendizagem do SND. • Jogo 1: ganha cem primeiro. • Jogo 2: gasta cem primeiro. • Jogo 3: esquerdinha: quem primeiro tiver 100. • Jogo 4: placar zero. • Jogo 5: agrupamento para mudar de nível (segundo a cor). • Jogo 6: qual a representação do número? • Agrupamento e posicionamento para a construção de procedimentos operatórios.
AGOSTO	Operações na resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculos e resolução de problemas na sala de aula. • Situações aditivas e multiplicativas no ciclo de alfabetização. • Situações aditivas.

AGOSTO	Jogos na alfabetização matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Situações multiplicativas. • Sobre cálculos e algoritmos. • Algoritmos tradicionais. • As operações, as práticas sociais e a calculadora.
SETEMBRO	Geometria	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão, Semelhança e Forma. • A Geometria e o Ciclo de Alfabetização. • Primeiros elementos de Geometria. • Conexões da geometria com a arte. • Materiais virtuais para o ensino da geometria. • Localização e Movimentação no Espaço. • Cartografias. • A lateralidade e os modos de ver e representar.
OUTUBRO	Grandezas e medidas	<ul style="list-style-type: none"> • Grandezas e Medidas a partir do universo infantil. • A medida em nossas vidas. • A importância de ensinar Grandezas e Medidas. • O olhar do observador • Afinal, o que é medir? • A feira e as cuias. • Ô matapi, ó paneiro! • Valor monetário. • Tempo cabeça, tempo mão.
NOVEMBRO	Educação estatística	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa como eixo estruturador da Educação Estatística. • Classificação e Categoria. • Construção e interpretação de gráficos e tabelas. • O ensino de combinatória no ciclo de alfabetização. • Probabilidade nos primeiros anos escolares.
DEZEMBRO		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e execução de Seminário Municipal e Participação no Seminário Estadual do PNAIC.

Fonte: A autora (2014).

Também foram contemplados, durante as formações, assuntos complementares: saberes matemáticos e outros campos do saber, educação matemática no campo e educação matemática inclusiva.

4 PROBLEMA

Como os professores alfabetizadores de anos iniciais do Ensino Fundamental concebem a Formação Continuada do PNAIC e em contextos digitais, oportunizados pelo PROUCA e sua articulação com a prática docente?

5 OBJETIVO DA PESQUISA

5.1 OBJETIVO GERAL

Investigar de que maneira a Formação Continuada de professores alfabetizadores contribui para reflexão e tomada de atitude para melhoria da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula dos anos iniciais.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quais são as ações que o programa de capacitação de professores, PNAIC, oferece e de que forma contribui para o processo de qualificação metodológica docente;
- Analisar expectativas dos professores mediante a formação continuada;
- Verificar como a formação continuada do PNAIC propõe mudanças na prática pedagógica e enfatiza o uso das TDs;
- Investigar de que forma se dá a apropriação das TDs pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar;
- Perceber quais foram as mudanças em relação às concepções docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir dos encontros de formações.

6 METODOLOGIA

O Método de pesquisa direcionou o caminho a ser seguido e assim tratar com rigor os dados coletados.

6.1 TIPO DE ESTUDO

Para a concretização de uma pesquisa é preciso desenvolver um olhar diferenciado sobre os aspectos que estão a nossa volta. Faz-se necessário promover o confronto entre dados, informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito do mesmo. Lüdke e André (1986) sugerem superação de algumas limitações sentidas na pesquisa até então. Essas perspectivas de um olhar mais qualitativo e eficiente sobre a pesquisa em educação objetivam contribuir para resultados coerentes e “(...) suficientes para pensarmos as soluções mais adequadas aos nossos problemas (...)” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 8). Nessa perspectiva, a pesquisa em educação deve ser de caráter investigativo, interativo e social, para que assim, os resultados obtidos tenham utilidade de propor mudanças de paradigmas e provocar novas ações ao sistema educacional. Ainda, segundo as autoras, existe a tendência das pesquisas quanto aos problemas de ensino e suas raízes, os quais repercutem, também, outros aspectos da educação em nosso país. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição à educação (p. 8).

Segundo Andrade (2007, p. 119), “(...) a metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”. Com esta pesquisa, buscamos compreender o uso pedagógico das TDs, em novas perspectivas, para o processo de ensinar e aprender de uma escola municipal do município de Fagundes Varela, a partir da formação continuada de professores alfabetizadores. Sendo assim, caracteriza-se este estudo como estudo de caso.

Na perspectiva de Lüdke e André (1986), o estudo de caso, para este tipo de investigação qualitativa, refere sete características: (1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial, (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos,

entre outros aspectos, (3) retratam a realidade de forma completa e profunda, (4) usam uma variedade de fontes de informação, (5) permitem generalizações naturalistas, (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social, e (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Encontramos em Ponte (1994, p. 3) a característica do estudo de caso da seguinte maneira:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Foi utilizado o estudo de caso baseado em uma abordagem de natureza qualitativa, cuja análise de conteúdo, em seu conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados (BARDIN, 1977), consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com (a) pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa, (b) na exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas, segundo os objetivos e (c) no tratamento dos resultados e interpretações (BARDIN, 2011, p. 125).

Nessa perspectiva, o caminho metodológico permitiu o trabalho de campo como possibilidade de conseguirmos além da aproximação daquilo que desejamos conhecer e estudar, criar conhecimento, partindo da realidade presente no contexto de investigação.

Envolvidos na vida escolar desses sujeitos e fazendo uso de dados descritivos derivados de observações, registros e anotações, foi possível compreender algumas mudanças que podem ocorrer no processo de alfabetização, a partir da formação continuada de professores e com a entrada das tecnologias digitais na escola.

6.2 CAMPO DE ESTUDO

Para a compreensão das estratégias e materiais que serviram de análise para este estudo, aprofundaremos conhecimentos acerca do campo de estudo. Inicialmente traremos a história do município, direcionando o olhar para sua constituição educacional.

6.2.1 Município de Fagundes Varela: origens e contextos educacionais

Ao analisarmos os documentos históricos, encontramos os registros de que em fevereiro de 1888, uma leva de imigrantes italianos avança pela floresta, da Colônia de Alfredo Chaves, fundada em 1884, e chega às terras onde, hoje, está localizada a cidade de Fagundes Varela. Foram também colonizadoras do município algumas famílias alemãs, polonesas e francesas. O pequeno povoado, da capela de Santo Antônio de Pádua, fundada em 1891, ficou conhecido como o Cento, por estar localizado no lote rural número cem. Também, o local era conhecido por Segunda de Barro Preto (RIGO, 1999).

Em 12 de junho de 1905, o povoado é elevado à categoria de Distrito de Veranópolis, passando a denominar-se Bella Vista e a partir de 1938, Fagundes Varela, em homenagem ao poeta Luiz Nicolau Fagundes Varela.

A organização das capelas, bem como seu desenvolvimento, deve-se muito à presença dos sacerdotes. Em 1913 é criado o Curato. O Padre Ângelo Mônico, pároco no período de 1923-1948, foi uma presença religiosa e social marcante, sendo que a fama de suas bênçãos, tidas como milagrosas, atraíam fiéis de toda a região.

A Lei Estadual nº 8.460, de 8 de dezembro de 1987 criou o município, e em 1989 toma posse a primeira administração municipal. Fagundes Varela emancipou-se do município de Veranópolis, a terra da longevidade.

A base econômica do município é a produção agropecuária nas pequenas propriedades rurais e o promissor setor industrial, comercial e de serviços fortalece essas divisas. O município está localizado na serra gaúcha, distante a 180 km de Porto Alegre. Fagundes Varela, com seus 2.500 habitantes, é um município jovem, que apresenta em seus objetivos o desenvolvimento sustentado na qualidade de vida.

6.2.2 Caminhos da Educação em Fagundes Varela

Conforme depoimentos, no início da colonização do município, a instrução ou a educação resumia-se a grupos de estudantes, formados espontaneamente entorno de um imigrante, que se destacava dentre os demais por saber ler, escrever e contar (RIGO, 1999).

A primeira escola subsidiada pelo governo foi criada por volta de 1900. Com a instalação do município, o sistema educacional ganha um forte impulso. As administrações municipais dedicaram atenção especial à educação construindo e fazendo reparos nos prédios escolares, equipando-os com material didático-pedagógico e investindo na formação docente, visando aperfeiçoar a prática pedagógica, tendo como princípio possibilitar mais qualidade na educação. Em 1996, Fagundes Varela ficou colocado entre os 30 melhores municípios do Brasil na área educacional (Jornal Zero Hora: Porto Alegre, 10/04/1996).

Em 1989, a Rede Municipal de Ensino contava com 17 escolas, uma em cada comunidade do interior. A Rede Estadual com uma escola na zona rural e uma na sede, esta com educação infantil e ensino fundamental. No município não havia escola de ensino médio, nem transporte escolar.

A partir de 1994 inicia o processo de nucleação das escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo concluído em 2001. Atualmente o município conta com duas escolas: uma municipal e a outra estadual. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender oferece creche, educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. O Colégio Estadual Ângelo Mônico oferece os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

6.2.3 Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender: Estudo de Caso

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, única da rede municipal do Município de Fagundes Varela, atende, atualmente, 220 alunos desde a educação infantil (creche e pré-escola) até o 5º ano do ensino fundamental e conta com uma equipe formada por 22 professores, diretor, vice-diretor e orientadora pedagógica, além de uma equipe multiprofissional de apoio (psicopedagógico, psicológico, nutricional e sala de recursos).

Os princípios que embasam este ambiente educacional estão relacionados com a construção e desenvolvimento de projetos que objetivam proporcionar ao educando condições

favoráveis para desenvolver suas potencialidades, tornando-o, dessa maneira, um ser criativo, crítico, transformador e capaz de exercer a cidadania (SPAGNOLO, 2013).

Através de processos pedagógicos, a escola busca desenvolver as ações que mantenham permanentemente ativa a filosofia do educandário: “Prazer em ensinar, prazer em aprender”. Dentre essas ações, mudanças nos processos metodológicos, com utilização de estratégias didáticas, recursos tecnológicos, formação continuada e inovações no modo de fazer educação. Para Spagnolo (2013), nesse contexto, o papel da escola se amplia: além de mediar e aproximar conhecimentos, considera os alunos nos seus contextos sociais, ambientais e culturais, oferecendo condições para que ocorram as aprendizagens através do lúdico, brincadeiras orientadas ou livres, do acesso à tecnologia e da exploração da curiosidade, garantindo, dessa maneira, a ampliação das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, éticas, sociais e intelectuais.

A efetivação de uma proposta de descobertas e inovações no cotidiano escolar na escola envolve mais do que questões metodológicas, passa por questões diretamente relacionadas aos referenciais epistemológicos adotados pelo professor, ou seja, as suas crenças, seus conceitos, seus pressupostos e tudo aquilo que ele acredita que nesse processo também constituem variáveis importantes. Daí a necessidade da formação continuada e do engajamento dos sujeitos que fazem acontecer a educação com as propostas da escola em face dos avanços e mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea. Assim, a escola vem utilizando o Programa Um Computador Por Aluno – PROUCA e desenvolvendo as ações do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como forma de qualificar as propostas metodológicas a partir das vivências e projetos desenvolvidos pela escola como um todo.

6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, que atuam diretamente com os alunos em sala de aula. O número total de professores pesquisados foram 10 (dez), sendo que destes, 5 (cinco) trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental e 5 (cinco) são professores da educação infantil.

A escolha foi efetivada em razão de observações realizadas, as quais trouxeram questões sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores e o uso das tecnologias digitais em seu fazer pedagógico, bem como a preocupação em ofertar e construir um

ambiente motivador e adequado para o aprendizado dos alunos em processo de alfabetização.

Para a utilização dos dados obtidos na análise, os professores envolvidos na pesquisa assinaram o termo de livre-consentimento, autorizando a participação na pesquisa, bem como sua publicação na mesma.

7 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para o trabalho de coleta de dados, na realização de estudos de caso, torna-se necessária a utilização de várias fontes de evidências. De acordo com Yin (2005), as evidências de um estudo de caso podem vir de até seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para o autor, um bom estudo de caso será aquele que utilizar o maior número possível de fontes, pois isso dará maior confiabilidade às conclusões que se venha a chegar. Assim, nesta pesquisa, procurou-se diversificar as fontes, a fim de construir considerações com maior rigor sobre o estudo, favorecendo as condições necessárias para o cruzamento das informações e compreensão da realidade pesquisada.

Apoiados nos estudos de Bardin (1977), compreendemos que através das observações do cotidiano escolar, aplicação de questionário aos professores, análises de relatos, e observações em momentos de formação continuada, bem como em sala de aula que podem revelar ou não a preocupação dos professores com a prática de ensinar e aprender nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses professores encontram-se em formação continuada disponibilizada pelo PNAIC e utilizando os recursos do PROUCA.

Com essa intenção de coletar e obter dados qualitativos, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: questionários, observações e análise de documentos oficiais e institucionais.

Sobre o questionário, Quivy e Campenhoudt (1998) consideram que é uma técnica de observação direta extensiva especialmente adequada para conhecer determinadas características de uma população ou estudar fenômenos sociais. É um instrumento de pesquisa constituído por uma série ordenada de perguntas referentes ao tema de pesquisa.

Para responder ao questionário que está anexo, 10 docentes de diferentes segmentos da instituição de ensino pesquisada foram convidados a responder questões que reportavam a proposta de formação continuada da escola e suas contribuições e limites no processo de

formação desses professores. Para analisar as respostas, utilizamos os conceitos de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo.

Na observação, se o estudo não for puramente de caráter histórico, Yin (2005) sugere que visitar o local em estudo já é uma oportunidade para a observação direta. Essa fonte de evidência auxilia na compreensão do contexto e do fenômeno a serem estudados. Os pontos positivos ressaltados nessa fonte de dados estão associados à capacidade de captar acontecimentos em tempo real, além de tratar diretamente do contexto do evento.

Entretanto, consome muito tempo, custo, e pode sofrer com a reflexibilidade (a situação pode ser diferente do que ocorre no cotidiano porque está sendo observada). Creswell (1997) refere-se à observação de uma única forma: participante e direta. Contudo, para fins de análise foram separados os comentários visando seguir a estrutura sugerida por Yin (2005) e possibilitar as comparações. Na observação direta resultam questões relevantes sobre quem, o quê e como observar.

As observações feitas para gerarem dados a esta pesquisa, foram realizadas nos encontros de formação continuada do PNAIC, nos quais os docentes se expressaram, se posicionaram, dialogaram e resignificaram seus conceitos, propostas metodológicas e fazeres pedagógicos. Ainda, foram feitas observações em sala de aula para confrontar os saberes divididos durante os encontros de formação e a mediação posteriormente adotada pelo professor.

Na análise documental, Yin (2005) afirma que a documentação pode ser representada por cartas, memorandos, agendas, avisos administrativos, recortes de jornal e outros. O principal uso dessa fonte é corroborar outras, já que está implícito ao estudo de caso o princípio da triangulação. Deve ser relevado o fato de que toda fonte impressa passa por um crivo, um filtro, antes de ser publicada. Portanto, não deve ser tratada como uma constatação definitiva. Creswell (1997) acrescenta que outros documentos também podem ser compreendidos por documentos públicos, autobiografias e biografias, fotos e vídeos.

Para esta pesquisa foram analisados O Diário Oficial, Portarias, Relatórios e outros documentos disponibilizados pelo MEC, além do Projeto Político Pedagógico e o Regimento da Instituição de Ensino E.M.E.F. Caminhos do Aprender.

Após organizar os dados, num processo de numerosas leituras e releituras, o investigador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes:

“esse processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 42).

Construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apoia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará origem a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto. Sobre a construção de categorias analíticas vale lembrar os seguintes ensinamentos:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. (...) Em primeiro lugar (...) faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 43).

Com as categorias iniciais organizadas é necessário que se faça uma avaliação desse conjunto. Para Guba e Lincoln (1981), as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa.

Ao apresentar esse panorama metodológico, avançaremos nas reflexões e ao final de cada categoria serão ilustradas em nuvens de palavras⁵, as expressões relevantes aos dados coletados.

7.1 CATEGORIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este é o momento de diálogo reflexivo e cauteloso sobre o material coletado no campo empírico. Devemos iniciar o processo de entrelaçamento a fim de consolidar a análise dos elementos que aparecem na interlocução estabelecida entre pesquisadora e campo da pesquisa.

⁵ A educação nas nuvens viabiliza o trabalho colaborativo e cooperativo entre os membros da instituição de ensino, com a possibilidade de compartilhar conteúdos e serviços com outras instituições educacionais dispersas geograficamente (TEIXEIRA, 2013).

As informações adquiridas por meio da aplicação de questionários, bem como a observação nos momentos de formação continuada e em sala de aula, permeadas pela análise documental, foram transcritas e analisadas.

Assim pudemos identificar quatro categorias na fala dos professores: **1 – Expectativas dos professores quanto à formação continuada em seus saberes docentes e sua metodologia; 2 – Reações dos professores durante as formações PROUCA E PNAIC; 3 – Interferência das tecnologias na prática docente – Mudanças a partir da formação continuada; 4 – Olhar do professor para alfabetização de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em perspectivas do PNAIC.**

Pelos resultados obtidos na categoria: 3 – Interferências das tecnologias na prática docente – Mudanças a partir da formação continuada, emergiu a subcategoria – 3.1 – A interatividade mediada pelas TDs – aprendizagem cooperativa e colaborativa no ambiente da escola.

Compreendendo que na busca por mudanças e/ou transformações em sua prática, o professor conquista autonomia e assume responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Assim sendo, a formação continuada ganha espaço para produção de conhecimento, por propiciar aos docentes a troca entre pares, a reflexão sobre a prática e a possibilidade de compreensão desta para além da sala de aula. Nota-se na opinião dos professores que a formação continuada, de forma geral, contribui para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, como veremos nas categorias.

7.1.1 Expectativas dos professores quanto à formação continuada em seus saberes docentes e sua metodologia

Pensar sobre a formação continuada, é questionar-se sobre as várias razões pelas quais tal campo tem sido valorizado em níveis de pesquisa. Em parte aproxima-se da significativa necessidade de qualificação do profissional que atua principalmente na educação básica, para o enfrentamento dos desafios cotidianos escolares e a busca de práticas docentes inovadoras que possibilitem ao aluno uma aprendizagem comprometida com saberes locais, individuais e coletivos, respeitando limitações em tempos e espaços de aprendizagem.

Na medida em que se percebe a necessidade dessa formação, o professor busca possibilidades, ou é convidado pelas instituições em que trabalha a participar de atividades

que proporcione ações concretas para uma formação contínua e que lhe permita estar inovando, repensando, (re)construindo a sua prática docente.

Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Uma ideia bastante solidificada na formação continuada é a de que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas. Nesse sentido, a formação continuada decorre da necessidade de suprir as defasagens deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente, precisando formar um professor carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas. Para esse modelo de carência, a situação agrava-se diante das demandas educacionais de sociedades tão complexas, levando à necessidade de se estabelecer políticas amplas e bem pensadas de formação docente.

Compartilhando dessa preocupação os professores da escola pesquisada iniciaram a formação continuada do PNAIC, observando a utilização das tecnologias digitais. Esses docentes demonstraram-se ansiosos e com muitas expectativas quando questionados sobre o que esperavam da formação:

Traga segurança e sugestões inovadoras que possam enriquecer ainda mais o trabalho (PROFESSOR A).

Seja proveitoso e que venha a somar cada vez mais conhecimentos para minha atuação (PROFESSOR B).

Atualização constante e acompanhamento (PROFESSOR C).

Os relatos referenciados demonstram a busca de novas possibilidades, novos horizontes, por práticas pedagógicas diferenciadas e por experiências dos docentes. Percebe-se na fala dos professores, que a formação continuada emerge como atualização científica, didática e pedagógica. O caráter prático dessa formação predomina quando os docentes dão maior ênfase à atualização de conhecimentos para melhorar a sua prática. É o que Imbernón (2010) denomina de tradição na formação continuada, ou seja, consiste na atualização dos professores com vista à ação prática.

A reflexão é parte inerente da prática do professor, que nasce da sua ação dotada de sentido e faz frente aos contextos em que seu trabalho está inserido. Entretanto, alguns

docentes ainda pensam que a reflexão é algo externo a eles e que ela acontece mediante a um treinamento oferecido por outro. Essa forma de conceber a reflexão, os professores ainda não se vêem como parte integrante desse processo de formação e acabam por separar a sua prática da perspectiva reflexiva a que esta se manifesta.

Nesse sentido, Imbernón (2010) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. “(...) mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (p. 50).

Aparece também, nos dados coletados, a importância da formação continuada como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Essa situação requer, assim, que a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca. Como no exposto a seguir:

Contribua positivamente e diretamente na sala de aula, levando os professores e alunos a buscarem novas aprendizagens através do lúdico, da reflexão, da pesquisa e debates (PROFESSORA A).

Continue fortalecendo o nosso trabalho em equipe para que possamos dar continuidade ao trabalho por projetos dinâmicos e significativos no ensino fundamental (PROFESSORA D).

Percebe-se, assim, que há a busca de uma formação continuada que proponha alternativas para a solução de problemas pedagógicos e metodológicos na sala de aula. Entretanto, se entendermos que a solução desses problemas ou o alcance de um aprendizado mais aprofundado e comprometido está para além de uma atualização teórica e didática, é possível nos depararmos com o objetivo central da formação continuada, que, nesse sentido, suprime-se à criação de espaços propulsores de mudanças, ultrapassando o conceito tradicional de formação continuada.

Imbernón (2010) ajuda a entender a formação continuada quando anuncia que “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia” (p. 94). É preciso, portanto, romper com as amarras e limites dos cursos de formação continuada de professores, no sentido de que esta tenha como propósitos

para além de “atualizações teóricas”. As mesmas devem contemplar a ideia de inovação através da busca pela reflexão que permitirá a aprendizagem docente.

Para melhor ilustrar, utilizamos as nuvens de palavras para evidenciar as expressões mais significativas que apareceram nas falas coletadas.

Figura 6. Nuvem de palavras: Expectativas dos professores quanto à formação continuada em seus saberes docentes e sua metodologia.



Fonte: A autora (2014).

7.1.2 Reações dos professores durante as formações PROUCA E PNAIC

Ao considerarmos o contexto emergente da sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado. Sabemos que as TDs chegaram com avassaladora importância para o homem. Sucedendo a agricultura, a manufatura e a industrialização, surgiu uma “terceira onda” (TOFFLER, 2000) em que o conhecimento é a forma primordial de capital. Ela se caracteriza, entre outras coisas, pela possibilidade de compartilhamento com criatividade, o que leva à geração de novo conhecimento.

A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. A aprendizagem é fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação (VYGOTSKY, 1984).

Durante o processo de formação dos professores da escola pesquisada, foi muito interessante observar, em diversos momentos dos encontros de formação, a colaboração,

cooperação e ajuda mútua para a resolução de problemas e situações de enfrentamento dos desafios. A constante presença de dizeres, como: “Precisamos acompanhar todas essas mudanças” mostra a preocupação com o fazer docente diante das necessidades sociais, como aparece no dizer abaixo:

As mudanças são muitas e constantes, a tecnologia sempre está presente na vida das pessoas e nós professores temos que estar acompanhando esse mundo tecnológico (PROFESSOR E).

As mudanças sociais estão relacionadas a fatores que fazem parte da realidade dos nossos alunos (PROFESSOR B).

A educação e a escola não podem desconsiderar o movimento da sociedade contemporânea na sua prática. O discurso desses docentes sobre a educação como processo dinâmico em uma sociedade repleta de tecnologias pode ampliar as produções realizadas até o presente momento, considerando a educação tecnológica enquanto reflexão necessária a todos os níveis de ensino. Isso inclui dizer os anos iniciais do ensino fundamental.

O docente lida com alunos que estão constantemente em contato com os avanços da modernidade, independentemente de sua situação socioeconômica. Esses alunos chegam à escola com uma admirável carga de conhecimento e, muitas vezes, deixam os professores surpresos com a forma como constroem suas habilidades, suas competências.

Uma grande contribuição das TDs é a possibilidade de propiciar o contato com a matéria-prima do conhecimento, a informação, de modo ágil e não oneroso. Para Castells (2003), as mudanças que o final do século XX vivenciou constituem uma verdadeira revolução. Para ele, a história da vida pode ser tomada como “uma série de situações estáveis, pontuadas em intervalos raros por eventos importantes que ocorrem com grande rapidez e ajudam a estabelecer a próxima era estável” (p. 67).

Por tempos, a instituição escolar foi concebida como detentora exclusiva da informação e da produção de conhecimento, mas neste século o que vivenciamos é uma descentralização desse poder em relação à prática docente.

As informações são menos dependentes do professor, pois a tecnologia supre essa necessidade, ficando para o docente a tarefa de ajudar o aluno a interpretar os inúmeros dados, relacioná-los e contextualizá-los. Diante dessa necessidade de um novo perfil do professor, torna-se importante atuar em uma perspectiva cujo objetivo não é mais transferir a informação, mas atuar como mediador da aprendizagem.

Sabemos que em tempos passados a preocupação da escola e do professor era o conteúdo onde o professor detinha todo o conhecimento e repassava aquilo que tinha estudado, sem reflexão ou visão crítica dos conteúdos. Felizmente hoje elaboramos e construímos melhor nossa proposta de trabalho (PROFESSOR E).

As palavras que foram reveladas pelos professores, deixam transparecer as motivações que ultrapassam a esfera do instrumental e conduzem os mesmos a valorizar a troca de ideias, a aprendizagem na utilização de programas, aplicativos e o desenvolvimento de novas habilidades. Isso gera uma reflexão constante sobre o processo de aprendizagem dos próprios professores, tornando-os mais capazes de colocar em prática o conhecimento que constroem durante suas formações.

Nesse sentido a pergunta, então, é o que fazer com a prática docente para criar as condições que levem a uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos. David Ausubel (1969, 1968) afirma que “há associação estreita entre saber como os alunos aprendem e o que fazer para ajudá-los a aprender melhor”. Em suma, a aprendizagem é um processo ativo de construção do conhecimento vivido no seu interior, a estrutura cognitiva, pela própria pessoa que aprende.

É possível perceber nos diálogos realizados, que a ideia do “memorizar” para aprender vem sendo desconstruída, dando espaço para a elaboração do aprendizado a partir de experiências, vivências que ao serem significativas, constituem a base para o conhecimento.

O aprender memorizado deixou espaço para a construção do conhecimento dos alunos, dando prioridade ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades, através de temas que estimulam a reflexão, a pesquisa e o debate (PROFESSOR C).

Nesse relato, há a percepção de que o modelo tradicional não atende mais às demandas. Sendo assim, a necessidade de atualização é uma constante na vida do profissional da educação, não só ao que se refere aos conhecimentos específicos da sua prática pedagógica como também, no que diz respeito ao aperfeiçoamento da metodologia de ensino, buscando diferentes e novas formas de promover o ensino e propiciar a construção do conhecimento. Se procurarmos trabalhar da forma que construamos o conhecimento integrando interesses, conteúdos e currículo, podemos dizer que sairemos do senso comum e partiremos para a elaboração de um conhecimento crítico, com significado para o aluno e para o professor em

dinâmicas e críticas (PROFESSOR E).

Ainda assim é possível constar que a busca pela qualificação da prática, muitas vezes, direciona os professores no sentido de buscar algo que está fora deles mesmos, algo que possa ser controlado, programado, que esteja pronto, um conhecimento a ser transmitido ou, como muitos denominam buscar “receitas”. A receita não demanda tempo, não demanda muito pensar, também desconsidera a experiência, cuja prerrogativa é o tempo interno, o tempo do saber.

Percebi que o interesse em buscar mais conhecimento não acontece de forma geral, mas os que buscam sempre demonstram aproveitamento do que foi trabalhado (PROFESSOR A).

Ao nos reportarmos a ideia da professora, consideramos que a dinâmica constitutiva de um novo olhar para a interiorização de uma prática dinâmica, crítica e criativa é necessário mais do que expressar o conhecimento é estar conectado à natureza, não de forma ingênua, pois essa também é uma realidade produzida e sobre a qual intervimos. Mas produzir um equilíbrio que considere a existência dessa natureza e, aos poucos, incluir a experiência construída aos ritmos biológicos, internos (MELUCCI, 2004).

Figura 8. Nuvem de palavras: Aprendizagem cooperativa e colaborativa no ambiente da escola – TDs



Fonte: A autora (2014).

7.1.3.1 Interferência das tecnologias na prática docente – Mudanças a partir da formação continuada

Na perspectiva da interatividade, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos para mostrar-se como um formulador de problemas, provocador de inquietações, coordenador de equipes de trabalho, organizador de experiências que, em lugar de dedicar-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração. Essa perspectiva pode ser constatada na ideia a seguir:

Trabalhar a partir de representações dos alunos; construir e planejar sequências didáticas, comprometer os alunos em atividades de pesquisa (PROFESSOR A).

Nessa fala verificam-se algumas ações propostas pelo PNAIC, quando o docente se reporta a sequência didática⁶ que segundo Zabala (1998), sequência didática é “uma forma de encadear e articular as diversas atividades didáticas ao longo da aprendizagem de um conceito”, na qual permite a (re)construção dos conhecimentos ao articular os conhecimentos prévios com os novos conhecimentos a adquirir e a valorização do saber do aluno e é possível constatar a interlocução com a dinâmica do PROUCA, quando traz a importância de fomentar o estímulo à pesquisa. Nesse último aspecto, as transformações tecnológicas atuais impuseram novos ritmos, novas percepções e racionalidades múltiplas, de maneira que surgiram novos comportamentos de aprendizagem. Se antes a tarefa de ensino e aprendizagem era exclusiva da escola, hoje são múltiplas as agências que possibilitam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso (KENSKI, 1997; 2008).

Nesse sentido, a presente pesquisa colheu resultados importantes quanto o ponto de vista dos professores sobre a importância que as formações continuadas têm como instigadoras de novos olhares para o fazer, em um movimento que busca revisitar conceitos e a partir destes os contextos emergentes, reformular estratégias, convicções e modelos de educação.

Estamos em busca de revisitar os conceitos e assim reelaborar o fazer pedagógico. (PROFESSORA C)

⁶ O trabalho com sequências didáticas permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa, por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados com a finalidade de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação (DOLZ, 2004).

Quando o professor provoca a mudança reelabora sua prática e dá sentido a ela, dando oportunidade para que os alunos sejam o sujeito no processo de ensino e aprendizagem (PROFESSORA A).

A partir dessas narrativas é possível perceber que o grupo de professores investigados demonstra que seu ideal para mediação pedagógica contempla no fazer do professor ações reflexivas e investigativas sobre o seu papel, criando condições que favoreçam o processo de construção do conhecimento dos alunos. Nas palavras de Perrenoud (2000), o seu papel concentra-se “na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (p. 139). Tornando-o diferente daquele que se limita apenas em ensinar, transmitindo informações, aplicando exercícios e avaliando a partir de modelos cartesianos.

Por meio das tecnologias pode-se trabalhar nos alunos o estímulo à pesquisa, tornando-os cada vez mais críticos e atores do seu conhecimento (PROFESSORA E).

Nessa premissa a professora traz o sentido atribuído à ideia de integração das TDs na prática pedagógica. Para que isso aconteça com qualidade e atinja os objetivos desejados, antes de tudo é necessário que o professor saiba como usar pedagogicamente os artefatos tecnológicos⁷ e “como” envolve o saber “o quê” e “o porquê” usar tais recursos. Assim, para que haja a integração, é necessário conhecer as especificidades dos recursos tecnológicos, com vistas a incorporá-los nos objetivos didáticos do professor, de maneira que possa enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

Na visão de Ausubel (2006), aquela informação já dominada pelo aluno é um significativo fator que irá influenciar na aprendizagem. O pesquisador argumenta que a partir de conceitos gerais, já incorporados pelo aluno, existe a possibilidade da construção de um novo conhecimento por meio da incorporação de novos conceitos facilitando a compreensão das novas informações, o que dá significado real ao conhecimento adquirido. Para o autor, novas aprendizagens e ideias podem ser incorporadas a partir de conceituações e proposições já aprendidas e assimiladas pelos alunos.

No relato coletado para esta pesquisa, verifica-se na fala da professora que as ferramentas tecnológicas aos poucos vêm sendo desmistificadas e seu uso mais contínuo.

⁷ Artefatos tecnológicos, em educação, são recursos didático-tecnológicos utilizados para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, há dificuldade de transcender um enfoque tradicional para desenvolvimento de atividades baseadas em aprendizagem cooperativa e somam-se a essa dificuldade outras justificativas que dificultam a intenção de uso.

Percebo que no geral não existe mais tanta resistência quanto ao uso das tecnologias em sala de aula. Porém, às vezes, se torna complicado usar, pois a internet não tem acesso, a impressora não está disponível, não abre o *pen drive*, os programas não são compatíveis (...) Melhor seria se os computadores já estivessem em sala de aula, sem precisar buscar em outro espaço. Tudo isso acaba frustrando as expectativas (PROFESSORA B).

Superar dificuldades como as expressas na fala anterior é dar-se conta de algo muito maior e que se trata do paradigma tradicional. Este implica em (re)pensar o papel e as competências docentes para lidar com necessidades atuais de formação, bem como a organização da sala de aula, já que sua configuração, bem como a comodidade docente, deixou de ser o ideal. Implica também criar uma nova cultura dinâmica para o docente na perspectiva de que o uso das tecnologias não seja algo estranho à docência, mas inerente a ela e necessário ao processo de formação integral do ser humano.

Na educação, pensar a tecnologia apenas como ferramenta implica o risco de mantermos uma prática tradicional, pois, de acordo com Cecílio e Santos (2009), a essência do processo educativo e, portanto, a sua transformação, não é atingida dentro dessa concepção.

A tecnologia é mais que uma ferramenta e se refere ao conhecimento que está por trás do artefato. Para Veraszto (2008), é uma forma de conhecimento, uma produção criada pelo homem ao longo da história, um conjunto de saberes que se refere à concepção e desenvolvimento de instrumentos criados pelo homem para satisfazer suas necessidades tanto coletivas como individuais.

Figura 9. Nuvem de palavras: Interferência das tecnologias na prática docente – Mudanças a partir da formação continuada.



Fonte: A autora (2014).

7.1.4 Postura do professor alfabetizador de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do PNAIC

Segundo documentos do PNAIC, a formação continuada deve contemplar como princípios orientadores o diálogo, a observação, a curiosidade, o respeito, a prática reflexiva e a mediação, com vistas ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação.

Seguindo essa concepção para os encontros de formação, estiveram disponíveis materiais pedagógicos, elaborados através de pesquisas e estudos junto a alunos da graduação, professores e outras experiências de formação nas redes de ensino. A produção desses materiais reflete, em sua orientação, o propósito de problematizar as áreas da educação pertinentes ao letramento e numeramento, incorporando e analisando as potencialidades de experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas, buscando, assim, escapar de um processo de formação continuada baseado em receitas prontas para serem “aplicadas” sem levar em consideração as especificidades dos diferentes grupos e seus contextos.

Considerando a formação continuada como uma atividade essencial ao trabalho docente, o programa aderido pelo Município de Fagundes Varela, com o suporte da Universidade Federal de Pelotas, vem promovendo os encontros de formação para o orientador de estudos e este, por sua vez, com o objetivo de qualificar a ação pedagógica dos professores, busca através das orientações recebidas reelaborar, dialogar e construir

juntamente com os docentes da E.M.E.F. Caminhos do Aprender as novas percepções sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem e o raciocínio lógico. Para tanto, propõem-se situações que incentivam a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Isso é possível de ser constatado nos dizeres dos próprios docentes:

As formações vêm proporcionando momentos de socialização, discussão das ideias em equipe, troca de experiências, melhor aproveitamento e exploração de situações e contextos. Sequências didáticas com conteúdos relacionados ao mesmo tema (PROFESSOR C).

As trocas durante as formações se reelaboram e se especificam na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado (BRASIL, 2007, p.2).

Percebe-se que essa experiência formativa vem sendo relevante para os professores, pois, além de se sentirem mais seguros, seus relatos expressam que os saberes construídos/ressignificados no grupo de formação possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional que faz sentido nas suas práticas atuais. Isso pode ser observado no relato da interlocutora:

Estamos estudamos ainda mais, trabalhamos mais unidas, compartilhando ideias e construindo práticas (PROFESSOR D).

Destaca-se, também, a importância de conduzir reflexões de modo que os professores possam avançar em novas formas de conduzir e mediar o conhecimento. O professor precisa ser pesquisador. As possíveis trocas entre pares fazem com que haja maior comprometimento entre ambos.

As práticas de formação continuada, organizadas para os professores participarem individualmente, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (NÓVOA, 1995). No entanto, promover redes de formação participada, mesmo que num primeiro momento venha moldada a partir de uma

política pública de efeito “cascata”, mobiliza a troca de experiências e a partilha de saberes, que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar um movimento de formador e de formando.

O trabalho em equipe torna-se mais produtivo, me sinto mais segura, confiante com mais conhecimento, o que gera resultados positivos também na aprendizagem dos alunos (PROFESSOR B).

Diante da fala da professora é possível verificar um dos elementos centrais para o sucesso escolar no ciclo de alfabetização, é o desempenho e as atribuições assumidas e conferidas agregadas pela qualidade e competência, através do diálogo com seus pares na escola e com os materiais curriculares.

Nesse momento, agrega-se o planejamento, orientador da ação docente, que precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico, articulando a atividade escolar, as práticas culturais e sociais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação. Esse planejamento deve ter o trabalho coletivo da comunidade escolar como eixo estruturante (BRASIL, 2014).

O planejamento, tanto o anual como os demais produzidos ao longo do período, e o planejamento semanal do professor devem ser dinâmicos e flexíveis de modo a serem revistos sempre que necessário, atendendo aos imprevistos e aos acontecimentos do cotidiano escolar.

Maior cuidado para contemplar na rotina tudo o que é importante para o desenvolvimento integral da criança. Parceria e apoio das colegas, da coordenadora e orientadora de estudos (PROFESSORA A).

Durante a construção dos planejamentos compartilhados é o momento em que é possível perceber se os objetivos das formações foram atingidos, são extremamente importantes para o coletivo da escola.

Percebe-se o processo baseado na ação-reflexão-ação, numa relação teórico-prática na construção do conhecimento, alimentada pela sensibilização e pela troca dos saberes através do diálogo em grupo, foi um dos aspectos positivos recorrente nas entrevistas das professoras.

O grupo em estudo remete momentos de reflexão, ampliando e dando significação ao nosso conhecimento e na organização do trabalho pedagógico (PROFESSORA C).

Sentimos que vem sendo agregada mais qualidade na elaboração dos projetos. No momento de mediação com as crianças. Na organização da rotina. Na relação entre o alfabetizar para um letramento (PROFESSORA B).

No contexto atual, as formações docentes devem se desdobrar através de um vaivém de ideias, ou seja, através da troca de conhecimentos adquiridos na academia e na própria prática docente. Essa perspectiva é confirmada por Tardif (2011, p. 286), quando o mesmo diz:

(...) esse modelo comporta a implantação de novos dispositivos de formação profissional que proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores.

Diante do exposto, compreendemos que a busca da construção da qualidade de ensino, com vistas à escola comprometida com a formação para a cidadania e constituída por profissionais desafiadores e inovadores em suas práticas, conduz-nos à reflexão sobre a formação de professores numa perspectiva que considere a complexidade desse processo e também os desafios do exercício docente em seu cotidiano.

Encontramos também em Nóvoa (1995) bases para pensar a formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva que viabiliza aos professores meios favorecedores de autonomia e que facilitem dinâmicas de autoformação participada. Ao considerar que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, pontua a necessidade de se investir a práxis como lugar de produção de saberes, e, por isso, destaca-se a importância da existência de redes de (auto)formação participada que “(...) permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1995, p. 26).

E, nesse espaço, a troca de experiências e a partilha de saberes se consolidam e expõem um docente que ao mesmo tempo forma e também se forma.

Conforme Esteves (2010), em conexão com o desenvolvimento da reflexão, é pertinente considerar, também, a construção do trabalho colaborativo. Trata-se de compreender que a reflexão individual não se desenvolve sem o crescimento de comunidades críticas. Nesse sentido, para o desenvolvimento da reflexão, é indispensável “(...) dar lugar destacado à criação de espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se compreender a importância que a formação continuada de professores tem diante da possibilidade de transcender o ensino que prevê apenas uma atualização científica, pedagógica e didática, mas se transformar em uma possibilidade de criar espaços de participação e reflexão e assim constituir-se em um processo contínuo de adaptar-se às mudanças e às incertezas.

Durante a trajetória desta pesquisa, buscou-se confrontar as vivências de uma escola pública e os diálogos, teorizações e reflexões do mundo acadêmico, os quais fizeram emergir inquietações sobre a formação docente para práticas inovadoras, que pudessem contemplar processos de ensinar e aprender com vistas na alfabetização de alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental contemplando o uso das TDs, e, principalmente, no fortalecimento das relações mediáticas entre professor e aluno, abrangendo intencionalmente a cooperação e colaboração.

A partir de densas leituras, reflexões, diálogos, escrita e reescrita é chegado o momento mais delicado e, portanto, constituído de atenção, reflexão e constatação: tecer os resultados obtidos com os objetivos, retomando as questões iniciais que nortearam o trabalho e verificar se os questionamentos foram esclarecidos. Essas considerações representam o término de uma etapa que transcreve a construção de saberes, e, ao mesmo tempo, implica no surgimento de novas indagações a serem estudadas sem garantias de respostas exatas.

No processo de configuração e levantamento de dados da pesquisa surgiram oportunidades para construção e aprofundamento de saberes, consolidando aprendizagens já existentes e alterando algumas concepções pré-elaboradas. Das observações, questionários e análise documental, algumas constatações relevantes foram possíveis de serem analisadas.

Diante da formação continuada proposta pelo PNAIC, as expectativas e reações dos professores foram positivas e unânimes quanto à vontade de aprender, revisitar conceitos e dialogar com as necessidades atuais. Contemplou-se um olhar sobre recursos e metodologias inovadoras, através do computador e suas ferramentas digitais e virtuais. Acredita-se que dispor-se às mudanças é interagir com ela, aceitar discussões, debater e dialogar, permeando por opiniões e somando conhecimentos, reflexões e colaboração entre o grupo de professores.

Nesse sentido, algumas mudanças demonstram-se passíveis de compreensão e isso foi possível de ser verificado no momento em que se rompeu com o paradigma da racionalidade

técnica das propostas de formação continuada de professores, principalmente quando os docentes buscaram mais do que perguntas e respostas que eliminassem os problemas, mas quando participaram do movimento aspirando novas possibilidades, inventividade e criatividade. Nesse sentido, Imbernón (2010) aponta para a busca de aperfeiçoamento do raciocínio em relação à formação docente e contribui constatando que a tarefa docente sempre foi complexa, pois o campo educacional é muito dinâmico, necessitando que os professores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é preciso constituir a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores de forma contínua, expandida e aprimorada, de modo que consigam atender às demandas que a profissão requer.

Durante os diálogos e reflexões, evidenciou-se a necessidade de romper com as amarras e limites dos cursos de formação continuada de professores, no sentido de que esta tenha como propósito para além de “atualizações teóricas”. As mesmas devem contemplar a ideia de inovação através da busca pela reflexão e isso permitirá a aprendizagem docente.

Analisando o discurso sobre a interferência das tecnologias na prática docente – mudanças a partir da formação continuada, constatou-se que promover mudanças na escola, a partir da introdução dessas tecnologias, depende de uma série de fatores, que ultrapassam a pura aquisição de equipamentos ou a capacitação dos professores. Neste enfoque, é fundamental reconhecer que a tecnologia por si só não garante a qualidade educacional, pois sua utilização depende da intencionalidade pedagógica que ampara o processo ensino e aprendizagem de forma crítica, criativa e cooperativa.

Sendo assim, pensar a alfabetização articulada à dimensão do letramento imerso em TDs é propiciar em sala de aula situações que envolvam, de forma reflexiva e dialógica, as diferentes linguagens, considerando que a tecnologia na educação não deve ser usada de maneira que uns depositem informações sobre os outros, de forma isolada ou unidirecional, e sim como um processo interativo, colaborativo e dialógico (FREIRE, 2005). Quando vistas nesse aspecto, criam a possibilidade de práticas não apenas mais dinâmicas, mas em sua essência, modificadas. E são essas modificações que ao permearem o trabalho docente e a sua formação possibilitam seu uso crítico e consciente.

Os dados emergentes nesta pesquisa mostraram que a compreensão por parte dos docentes de que a formação continuada, ao viabilizar espaço e tempo para a reflexão

individual e coletiva, impulsionou a criação de um movimento dinâmico de ação-reflexão-ação, favorecedor de mudanças e de transformações.

Esses aspectos vêm ao encontro da afirmação de Freire (1996) sobre a importância da reflexão acerca da prática no processo de formação docente:

(...) o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43).

Ficou evidente na medida em que cada docente participante da formação continuada se reconhecia e se compreendia como ser inacabado, conseqüentemente, inscrevia-se num processo de formação permanente que envolve o “(...) movimento dinâmico, dialético entre fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 44). Dessa forma, a relevância da proposta de formação continuada está na promoção do espaço para o encontro e a troca de experiências que viabilizaram a construção e a ressignificação de saberes que refletiram em mudanças nas práticas pedagógicas.

Portanto, torna-se necessária a superação de concepções que têm como pressuposto a neutralidade e, nesse sentido, o programa de formação continuada proposta pelo PNAIC, sob o olhar dos professores, atendeu às necessidades de ações formativas realizadas, objetivando refletir com os professores sobre a concepção de alfabetização e letramento, bem como articular a teoria e a prática, refletindo criticamente sobre o trabalho pedagógico. Sob esse olhar, a metodologia utilizada no programa de formação continuada, foco deste estudo, envolveu reflexões sobre as práticas pedagógicas, discussões coletivas e socialização de experiências, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática, imprescindíveis para a concretização de práticas significativas e críticas no interior da E.M.E.F Caminhos do Aprender.

Percebeu-se, também, que a construção de competências para incorporar de forma qualitativa a tecnologia ao processo de alfabetização de alunos deve se antecipar de forma crítica, criativa e cooperativa, de modo a ser tratada metodologicamente como alternativa que qualifica seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, o grupo de professores pesquisados chegou a conclusões que consideram os programas de formação continuada tanto do PNAIC quanto do PROUCA como instrumentos que auxiliam no desenvolvimento de competências e potencialidades para qualificar o processo de ensinar e aprender no ciclo de alfabetização de alunos nos anos iniciais, com maior qualidade e motivação, avançando em sintonia com a disseminação das TDs.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUCLAIR, J. **Pedagogia da Amorosidade como Estratégia Interdisciplinar de Intervenção Psicossocioeducativa na Educação para a Paz**. Monografia (Estudios Avanzados en Intervención Psicossocioeducativa) – Universidade de Vigo, Faculdade de Ciências da Educação, Galícia, Espanha, 2010.

BONILLA, M. H.; PRETTO, N. L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: Edufba, 2011. v. 2.

BRASIL. Lei nº 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 nos 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**, Brasília, DF, 24 abr. 2013. ano CL nº 79.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

_____. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 jul. 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. II.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: _____. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE, J. R. G. Uma experiência de formação continuada de professores: A formação de rede. In: **35ª reunião anual da ANPED**, Minas Gerais, 2012.

ENRICONE, D. **Professor como Aprendiz**: saberes docentes. EDIPUCRS. POA, 2005.

_____; GRILLO, M. (Org.). **Avaliação**: uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FAGUNDES, L. **O professor deve tornar-se um construtor de inovações**. Entrevista Midiativa, 2007. Disponível em: <<http://www.midiativa.org.br/index.php/educadores.htm>>. Acesso em: 22 set. 2013.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: **Formação continuada de professores**: Reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____; TEBEROSKY A. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIANNELLA, T. R.; STRUCHINER, M.; RICCIARDI, R. M. V. Lições aprendidas em experiências de tutoria a distância: fatores potencializadores e limitantes. In: **Tecnologia Educacional**, 2012.

GRÉGOIRE, R.; BRACEWELL, R.; LAFERRIÈRE, T. **The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools**: Documentary Review. Quebec: Laval University and McGill University, 1996.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

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

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. (Org.) **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LALUEZA, J. L.; CRESPO I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MACHADO, L. S. **Formação de Professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

MELUCCI, A. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. São Paulo: Editora da PUCSP, 2004.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reiventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus Editora, 2007.

_____ et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, 3. ed., Campinas: Papirus, 2013.

MORTATTI, M. R. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2010

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____ (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PELLANDA, E. C. (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PROUCA. Disponível em: <<http://www.PROUCA.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DFsinteseAvaliacoes.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Coleção Trajectos. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, B. S.; PACHECO, C. O. A informática no cotidiano escolar: relato de uma experiência didática. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

SEIXAS, L. V. S. Conectando a rede: recontextualizações do projeto “Um computador por aluno” (UCA) em uma escola municipal do Rio de Janeiro. In: **34ª Reunião Anual da ANPEd**, Porto de Galinhas, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-17, Jan./Abr. 2004.

_____. **O que é letramento e alfabetização**. Disponível em: <www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1artigos2004>. Acesso em: 25 de Set. de 2013.

SOUSA, I. P. M. Práticas de Alfabetização e Letramento: o fazer Pedagógico de uma Alfabetizadora bem sucedida In: **35ª Reunião Anual da ANPEd**, Porto de Galinhas, 2012.

SPAGNOLO, C. **Formação Continuada de Professores e Projeto PROUCA: Reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por Tecnologias Digitais**. Porto Alegre, 2013. 107 p.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: BONIN, I.; EGGERT, E.; PERES, E.; TRAVERSINI, C. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-46.

TEIXEIRA, A.C. **Inclusão digital: tecnologias e metodologias**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo; Salvador: EDUFBA, 2013.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 2000.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Formação de Educadores a Distância Via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA, L. C. **As Práticas de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas Relações com os Saberes Docentes a partir das Pesquisas Contemporâneas em Educação**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 19 maio 2014.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

RELATÓRIO III Estágio de Implementação do Projeto UCATOTAL. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/Relatorio_III_Estagio_de_Implementacao_do_Projeto_UCA_TOTAL.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul - PUCRS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar de uma entrevista que servirá para a construção de uma dissertação de mestrado intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS INTEGRADORAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS – PNAIC e PROUCA – PARA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA**”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Referida entrevista será realizada pela mestranda em Educação Sirlei Tedesco, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marta Luz Sisson de Castro. A sua participação é totalmente voluntária, não implicando em lucros nem em prejuízos de qualquer espécie.

Ao assinar este termo você deve estar ciente que os dados da entrevista poderão ser divulgados por meio de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos relacionados à área da pesquisa aqui tratada. É assegurado, por fim, que sua identidade será preservada, sendo considerado o sigilo e o anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.

Eu, _____, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido(a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) Participante

Sirlei Tedesco

Prof.^a Dr.^a Marta Luz Sisson de Castro

ANEXO 2 – Questionário: Instrumento para coleta de análise



Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul - PUCRS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PROFESSORA ORIENTADORA DOUTORA MARTA LUZ SISSON DE CASTRO
 MESTRANDA: Sirlei Tedesco

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

Estado civil: _____

Formação: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência nesta instituição: _____

Trabalha com (área de atuação): _____

2- QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES:

- 1) Em sua opinião o que o professor precisa saber para ensinar?
- 2) Por que o professor faz o que faz em sala de aula?
- 3) Que modificações os conteúdos sofreram ou sofrem e por quê?
- 4) O que você entende por formação continuada? (Conceito, importância)
- 5) Em sua opinião, qual a relação da formação continuada com a aprendizagem dos alunos?
- 6) Pensando nas ações da escola para a formação continuada de seus educadores:
 - a) O que pensa da formação continuada que acontece por iniciativa da escola?
 - b) O que você julga como sendo condições preponderantes para garantir a formação continuada na escola?
- 7) O que espero com a formação do PNAIC?

- 8) Percebo que o PNAIC interfere em minha prática docente, pois:
- 9) Qual mudança percebe, de modo geral, com a formação continuada do PNAIC e PROUCA (profissional, pessoal e com os demais envolvidos com o processo de educação)?
- 10) Anotações sobre momentos do PNAIC na sala de aula (atividades, sensações, resultados)
- 11) Quais contribuições as Tecnologias Digitais vêm agregando ao seu fazer pedagógico?
- 12) Percebo que o PROUCA interferiu em minha prática docente, pois:

ANEXO 3 – Cronograma

Cronograma de Atividades	Período
Elaboração do Projeto de Pesquisa	2013 e 2014
Realização de pesquisa bibliográfica	agosto de 2013 a outubro de 2014
Coleta de dados	fevereiro a maio de 2014
Análise dos dados da pesquisa	maio a julho de 2014
Redação da versão preliminar	agosto a setembro de 2014
Redação final	outubro e novembro de 2014
Entrega e apresentação da dissertação	dezembro de 2014

T256 Tedesco, Sirlei

Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – pnaic e prouca – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública / Sirlei Tedesco – 2015.

91 f.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

1. Alfabetização. 2. Professores – Formação profissional. 3. Educação continuada. 4. Tecnologia digital. I. Castro, Marta Luz Sisson de. II. Título.

CDD 370.71