

Dayse Rodrigues dos Santos  
Nila Luciana Vilhena Madureira  
Mary Jose Almeida Pereira

Organizadoras

**CONQUISTAS,  
REFLEXÕES  
E DESAFIOS  
NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA  
DOCENTE  
VOLUME II**



2020

Dayse Rodrigues dos Santos  
Nila Luciana Vilhena Madureira  
Mary Jose Almeida Pereira  
(Organizadoras)

**Conquistas, reflexões e desafios na  
formação continuada docente  
Volume II**



Pantanal Editora

2020

Copyright© Pantanal Editora  
Copyright do Texto© 2020 Os Autores  
Copyright da Edição© 2020 Pantanal Editora  
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo  
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera  
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora  
Edição de Arte: A editora e Canva.com  
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Profa. Msc. Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI

- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

#### Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

#### Ficha Catalográfica

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
C753	<p>Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente [recurso eletrônico] : volume II/ Organizadoras Dayse Rodrigues dos Santos, Nila Luciana Vilhena Madureira, Mary Jose Almeida Pereira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 111p.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            ISBN 978-65-88319-01-7            DOI <a href="https://doi.org/10.46420/9786588319017">https://doi.org/10.46420/9786588319017</a></p> <p>1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Santos, Dayse Rodrigues dos. II. Madureira, Nila Luciana Vilhena. III. Pereira, Mary Jose Almeida.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.1</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

#### **Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
 Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
 Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

## APRESENTAÇÃO

O referido e-book “Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente volume II” se trata de mais uma realização editorial, que tem por objetivo dispor aos profissionais que atuam na área de ensino e da pesquisa em educação no Brasil, trabalhos que analisam o contexto da educação brasileira. Ele é composto por sete capítulos envolvendo temas diversos sobre o debate atual da formação de professores.

Portanto, da nossa parte, convidamos os professores leitores deste livro a refletirem, a agirem, e a internalizarem o propósito de mudança como um compromisso, assumido sobre a natureza e o conteúdo de sua profissão, quais seriam: remeter o planejamento do ensino, a organização dos conteúdos, articulados ao contexto sócio- cultural dos alunos e as suas necessidades concretas, de modo que tais medidas possam assegurar-lhes a apreensão do conhecimento científico, da arte, da filosofia, a ampliação da capacidade de pensar, em que a escola, nesse sentido, possa contribuir nas lutas pela eliminação da desigualdade social, formando uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Assim, reunimos oito investigações e reflexões a começar o **capítulo I**, intitulado *Educação e Internet: um estudo sobre o estado da arte (2007-2016)*, do autor Mauricio dos Reis Brasão, tem por objetivo mapear as produções no período de 2007 a 2016, que compreende as políticas educacionais brasileiras referentes à abordagem da Internet nas escolas. A partir das pesquisas realizadas o autor pontua os desafios da democratização do acesso a internet nas escolas.

No **capítulo II**, cujo título é *Memórias discentes sobre a avaliação da aprendizagem – Pressupostos à formação continuada docente*, escrito por Beatriz Maria Zoppo, Claudino Gilz, Ana Paula de Andrade Janz Elias, tem por objetivo analisar um conjunto de memórias discentes que se encontram a cursar etapas da Educação Básica ou que já a concluíram, os pressupostos correlatos à formação docente.

No **capítulo III** aborda o seguinte tema *Gênero discursivo cartão-postal digital: uma proposta de aplicação no ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos*, das autoras Patrícia Maria da Silva, Viviane Cristina de Alencar Tomé e Anair Valênia, traz a experiência reflexiva do uso do gênero cartão-postal digital em turma de jovens e adultos em Goiás.

No **capítulo IV**, que aborda o tema *O Pnaic no Campo das Políticas de Formação Continuada do Professorado Campesino: estrutura, enfoques e impactos na Amazônia Bragantina*, elaborado pelos autores Daniel Rodrigues Corrêa e Waldir Ferreira de Abreu, pretende problematizar as questões que envolvem a política de educação no campo.

No **capítulo V** intitulado *Análise dos repositórios Educacionais Brasileiros para a Educação Básica*, dos autores Maria Cristina Mesquita da Silva e Queila Pahim da Silva tem por objetivo identificar quais foram e são os principais repositórios educacionais brasileiros criados pelo MEC/BRASIL, em especial

para a educação básica. Os autores identificaram as bases ativas e os documentos e serviços disponíveis em cada uma delas para auxílio do professor.

No **capítulo VI**, cujo tema é sobre o *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas: formação continuada docente*, dos autores Dayse Rodrigues dos Santos e Maria Nilva Rodrigues Neves, tem por objetivo refletir sobre o a formação continuada docente, proporcionada pelo “Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas”, o qual disponibiliza o projeto de intervenção, evidenciando as técnicas de revisão bibliográfica, assim como os dados interinstitucionais e a análise documental.

No **capítulo VII**, intitulado *Avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores do Brasil*, das autoras Mary Jose Almeida Pereira e Nila Luciana Vilhena Madureira tem por objetivo analisar a formação de professores e a influência da avaliação em larga escala, assim como a sua relação com o IDEB. Desse modo, o referido artigo pretende evidenciar como esses aspectos repercutem sobre a formação de professores e conseqüentemente no trabalho do professor.

Por fim, esperamos que este e-book possa colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de novos avanços na formação continuada docente. Assim, garantir para a sociedade uma difusão de conhecimentos consolidados e amparados por fundamentos teóricos.

**As organizadoras**


## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	5
<b>Capítulo I</b> .....	7
Educação e Internet: um estudo sobre o estado da arte (2007-2016) .....	7
<b>Capítulo II</b> .....	19
Memórias discentes sobre a avaliação da aprendizagem – Pressupostos à formação continuada docente .....	19
<b>Capítulo III</b> .....	40
Gênero discursivo cartão-postal digital: uma proposta de aplicação no ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos.....	40
<b>Capítulo IV</b> .....	55
O PNAIC no Campo das Políticas de Formação Continuada do Professorado Campesino: estrutura, enfoques e impactos na Amazônia Bragantina .....	55
<b>Capítulo V</b> .....	74
Análise dos Repositórios Educacionais Brasileiros para a Educação Básica .....	74
<b>Capítulo VI</b> .....	89
Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas: formação continuada docente .....	89
<b>Capítulo VII</b> .....	99
Avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores do Brasil... 99	
<b>Índice Remissivo</b> .....	111


## O PNAIC no campo das políticas de formação continuada do professorado Campesino: estrutura, enfoques e impactos na Amazônia Bragantina

Recebido em: 04/06/2020

Aceito em: 07/07/2020

 10.46420/9786588319017cap4

Daniel Rodrigues Corrêa<sup>1\*</sup> 

Waldir Ferreira de Abreu<sup>2</sup> 

### INTRODUÇÃO

A complexidade de fatores que permeiam a formação de professores é abrangente, sendo assim, no texto abordamos as questões referentes a formação continuada. Trata-se de um estudo realizado com professores de escolas do campo que analisa a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Amazônia Bragantina<sup>3</sup>. O texto é parte da pesquisa "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA AMAZÔNIA BRAGANTINA: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas"<sup>4</sup>, que analisou a formação oferecida pelo PNAIC ao professorado<sup>5</sup> campesino e seu impacto na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas.

Para tanto, procedeu-se do levantamento das legislações que oficializam e sustentam a implementação do PNAIC, partindo da expectativa de conhecer os enfoques e os aportes teórico-metodológicos que orientam a concepção de formação continuada, presente em sua configuração estrutural, para assim analisar seus impactos na cotidianidade campesina.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo PPGED/Iced/PPGE/UFPA. Professor do Ensino Básico e Superior, Coordenador Pedagógico no ensino básico e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (Gepeif/PPGE/Iced/UFPA/CNPq).

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Ciências da Educação. Professor adjunto IV da Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação (ICED/UFPA). Líder do GEPEIF/UFPA/CNPq.

\* Autor de correspondência: corread488@gmail.com.

<sup>3</sup> Expressão que identifica a região histórica e geográfica onde se inserem os municípios de Tracuateua, Bragança e Augusto Corrêa-PA, *locus* desta investigação. A expressão "Amazônia Bragantina" é ainda usada, empiricamente, para enfatizar hábitos alimentares, linguagens, crenças, costumes de seus habitantes que ao longo da história tecem formas de vida para superar a dicotomia campo/cidade (Corrêa, 2019).

<sup>4</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>5</sup> Termo que admite várias acepções, relacionadas com a docência. Pode referir-se ao conjunto dos professores, ao cargo que estes exercem e à carreira que lhes permite obter a titulação correspondente (Imbérnon, 2010).



O texto se propõe a responder as seguintes questões: como o PNAIC, enquanto política de formação continuada, foi implementado na Amazônia Bragantina? Como se estruturou? Quais foram os enfoques? Quais foram os impactos na formação continuada e na prática pedagógica do professorado campestre de classes multisseriadas?

O PNAIC foi um compromisso formal assumido, desde 2012, pelos municípios de Bragança, Augusto Corrêa e Tracuateua em parceria com o Governo Federal para cumprir metas e estratégias do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007a), posteriormente vinculando-se ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, com a finalidade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, ao final do ciclo de alfabetização.

Nesses municípios, o PNAIC teve início em 2013 e atendeu prioritariamente professores que atuavam no ciclo de alfabetização em escolas públicas urbanas e campestres, inclusive em classes multisseriadas. Na primeira etapa da formação discutiu-se o ensino da linguagem em seus aspectos linguísticos, sintáticos, semânticos, semióticos, entre outros, a intencionalidade didático-pedagógica, materializada na discussão de temas acerca do currículo, planejamento, avaliação, gênero textuais, valorização da cultura do campo, educação especial, entre outros.

Na segunda etapa, que ocorreu em 2014, o foco da formação foi no âmbito da Alfabetização Matemática, discutindo-se temáticas de como aprender a matemática de maneira agradável e lúdica voltada para a realidade do educando. Nessa etapa, formadores e formandos receberam 08 (oito) cadernos que discutiram aspectos específicos dessa área: organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos, construção no sistema de numeração decimal; operações na resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação e estatística; saberes matemáticos e outros campos de saber. Além de cadernos referentes à Educação matemática inclusiva, jogos na alfabetização matemática e encartes de jogos e Educação matemática no campo.

A terceira etapa da formação, nos anos de 2015 e 2016, voltou-se a discussão de um currículo integrado numa perspectiva da inclusão e da diversidade no currículo nacional.

Nos anos de 2017 e 2018 foi implementada uma proposta específica do PNAIC para os estados e municípios da região Norte, o PNAIC NORTE, que atuou em eixos específicos para o fortalecimento da educação na região. Entre os eixos se destacam o fortalecimento da gestão, estadual e municipal, do pacto; formação de professores e valorização dos professores alfabetizadores, entendidos como desafios no processo de implementação.

É imperioso destacar a necessidade de buscarmos novas perspectivas formativas baseadas nas mudanças sociais, culturais e econômicas, não só aproximando-as desses contextos, mas, segundo

Imbernón (2010) “potencializando uma nova cultura de formação que rege novos processos na teoria e na prática, buscando inovações nas metodologias para atuação profissional”.

No entanto, em relação às discussões sobre a formação do professorado campesino observa-se que tem sido fomentada pelas demandas da prática educativa que, por sua vez é expressão de determinada concepção que está associada a um desenvolvimento histórico, procurando atender às necessidades de acordo com a evolução social, mediante mudanças sociais, econômicas e culturais, e aos aspectos que reorientam e redefinem a formação do ser humano e a sua atuação no meio no qual encontra-se inserido.

Libâneo (1992) afirma que a prática educacional se orienta para alcançar determinados objetivos por meio de uma ação intencional e sistemática. Ou seja, o professor precisa a cada dia adquirir conhecimentos para que assim possa tomar partido de forma consciente e crítica frente às contradições sociais. Segundo Imbernón (2010),

[...]. A formação continuada do professorado deve avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (Imbernón, 2010).

A formação continuada deve ser adotada como um instrumento de aperfeiçoamento, aprimoramento do profissional e não como uma substituição de sua formação inicial, para que não ocorra a desqualificação do docente. Acredita-se que o professor como parte integrante da sociedade e do processo educativo, precisa entender e atender às necessidades de formação que lhe são exigidas, pois “o processo de construção de uma identidade profissional não é estranho à função social da profissão” (Nóvoa, 2011).

O objetivo principal desse construto sócio-identitário é a partir do conhecimento acadêmico dar respaldo teórico aos formadores para que o professor sempre se renove profissionalmente, onde se terá um profissional preparado para adotar soluções que até ele desconhece, construindo assim sua própria identidade profissional. O professor na busca de formação continuada não deve se deixar levar apenas em aprender os conhecimentos técnicos, metodológicos e sistemáticos, deve buscar conhecimentos que atendam seu desenvolvimento reflexivo.

Sua formação deve partir das necessidades mais pertinentes à sua prática e “[...] para tanto, há que se compreender a formação pela confluência entre a pessoa e o professor, seus saberes e seu trabalho” (Almeida, 2006), por isso defendemos a discussão sobre a concepção de formação continuada do professorado, numa perspectiva de investigação e/ou formação pela investigação, utilizando a cotidianidade de formação e de práticas pedagógicas, do professorado campesino, como espaço-tempo

de pesquisa de modo reflexivo, crítico e propositivo às demandas sócio-histórico-culturais da Educação e da Escola do Campo.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Este texto é um recorte de pesquisa analítico numa abordagem qualitativa, na qual o pesquisador é parte do processo, pois deve manter uma conduta participante, em processo de formação e ação, levando os sujeitos pesquisados a uma tomada de consciência acerca dos problemas e condições que o determinam, para assim organizarem os meios de defender e promover seus interesses sociais (Chizzotti, 2009).

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados através da amostragem por conveniência, pois de acordo Gonçalves (2009) amostras por conveniência têm a vantagem de permitir que a escolha de amostras e a coleta de dados sejam relativamente acessíveis em termos da representatividade da população. Voluntariamente, participaram 09 (nove) professores de escolas campesinas, sendo 03 (três) professores de cada município integrante da Amazônia Bragantina. Os critérios foram a participação no PNAIC desde a sua implementação em 2013 e 05 (cinco) anos de experiência como professor de escolas do campo e classes multisseriadas.

As informações foram obtidas da seguinte forma: a priori realizou-se a pesquisa bibliográfica, considerando os enfoques teóricos de diversos autores, possibilitando reflexões sobre conhecimentos teóricos já produzidos. Foram realizadas leituras de documentos institucionais do PNAIC, uma vez que a documentação, no dizer de Chizzotti (2009), é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em suporte material, como fonte durável de comunicação.

Além da análise de documentos, a coleta de dados e informações, em campo, foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que, segundo Michaliszyn e Tomasini (2008) “trata-se do contato direto, face a face, entre o pesquisador e o entrevistado que pode ser dirigida e utilizada como roteiro preestabelecido”.

Para a análise e interpretação desses dados, utilizamos a técnica de análise de discurso segundo Orlandi (2013) *apud* Pereira (2015) “epistemologicamente, a pesquisa qualitativa aceita o uso da Análise de Discurso, pois analisa a materialização na ideologia e a manifestação na linguagem da teoria da Análise de Discurso”. Para a autora, o discurso é um lugar particular dessa relação que fornece indícios para tentar explicar os mecanismos da determinação histórica do processo de significação. A análise dos discursos justifica-se por privilegiar o ser humano e as condições sociais, históricas e materiais de sua existencialidade.

## O PROFESSORADO CAMPESSINO E SUA FORMAÇÃO

Notadamente, diante das mudanças sociais e culturais evidenciadas historicamente, principalmente nas últimas décadas do século XXI, a educação tem se esforçado para acompanhar esse movimento de transformação sociocultural. No entanto, no que se refere à formação do professorado autores como Nóvoa (2013), Huberman (1992), Imbernón (2010), Rodrigues e Esteves (1999), entre outros, têm se preocupado em investigar o processo de formação de professores, principalmente aquele voltado à formação continuada, o que nos leva também a refletir sobre o que tem se constituído em experiência de formação do professorado.

Atualmente, a profissão docente tem passado por um processo de desvalorização. O fenômeno do esvaziamento teórico tem se apresentado como um elemento colaborador para a fragilização das formações dos professores, em especial na educação do campo, em que grande parte de seus profissionais desconhecem os respaldos legais que fundamentam e orientam as atividades que devem ser desenvolvidas nesses espaços-tempo, seja por falta de entendimento acerca dessa necessidade ou mesmo pela falta de incentivo a esses profissionais, para que possam desenvolver atividades de maneira consciente e com autonomia profissional.

Imbernón (2010) acredita que ainda tem sido permeada de muitos obstáculos. Entre eles a falta de coordenação eficaz, de descentralização das atividades programadas, de orçamento, a improvisação nas modalidades, os horários inadequados, entre outros.

Além disso, o processo de esvaziamento teórico tem se intensificado e encontrado respaldo também nas orientações encaminhadas por organismos internacionais tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são responsáveis por grande parte das propostas de políticas públicas para educação dos países que deles dependem economicamente. Assim,

[...] esses organismos têm agido de maneiras estratégicas, elaborando planos de ações e até legislações para a educação pautadas em seus interesses em contrapartida às necessidades reais da sociedade por eles “atendidas”, interferindo sobre as decisões a serem efetivadas nos países que possuem algum vínculo de dependência, por meio de implementos que “visam” promover a ampliação do acesso à educação básica e a diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior, os quais buscam camuflar o aligeiramento da formação inicial num processo que privilegia a certificação em grande escala (Nóvoa, 2013).

Como resultado desse processo, os esforços para apresentar uma teoria capaz de explicitar a complexidade do processo de ensinar e aprender torna-se cada vez mais complexa e necessária. Ao mesmo tempo, as questões que estão colocadas hoje para os professores na escola (crianças com deficiência, questões étnico-raciais, questões de gênero, ambientais) exigem uma formação mais humanizadora, qualificada e realmente significativa.

No contexto da sociedade contemporânea, a formação humana é entendida como um processo inerente à vida pessoal do ser. Tendo como percepção que o homem é um ser em constante transformação, assim como o meio que o cerca, a educação pode ser analisada como um processo que o acompanha desde o início de sua existência, logo o professor, na sua essência, não é formado somente pelo que o sistema atribui como educação formal, mas, para aporte sistemático da educação instituído pelo Estado, por isso o professor deve entender a escola como instituição social que certifica as competências para exercício profissional.

Nessa perspectiva, a formação continuada é compreendida como um aspecto importante para o processo de formação do professorado que atua na educação do campo, proporcionando novos conhecimentos e a apropriação das formas sociais que permeiam a realização dessa atividade, que se efetiva por meio dos signos e instrumentos, construídos historicamente, cujos significados são socialmente atribuídos por meio das vivências pessoais de cada um.

A formação continuada é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação a formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa da formação inicial (Rodrigues; Esteves, 1999).

Nesse contexto, a formação continuada é compreendida como um processo contínuo e dialético, que deve se desenvolver por toda a vida profissional, em que a aprendizagem deve ser baseada na experiência e em uma sólida base teórica, na qual a construção dos conhecimentos profissionais deve ser estabelecida na relação teoria e prática, pois o ato da docência se constitui em um processo complexo que envolve fatores cognitivos, afetivos, éticos, morais, culturais, históricos, sociais e políticos. Pois, pensar a formação é pensar em atender necessidades, tomando por base o conceito desta como “um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (Rodrigues; Esteves, 1999).

Para uma profícua formação continuada, torna-se necessário elaborar projetos e/ou programas que se originem dos diálogos sobre o dia-a-dia do professor, métodos que o auxiliem a refletir e enfrentar suas dificuldades, e não estratégias para controlá-lo. Sobre o assunto, ao autor afirma ainda que,

Hoje as formações continuadas são pensadas apenas como um objeto de desempenho do sistema de ensino, instrumentalizando o professor apenas da parte técnica, de competências básicas para o exercício da docência, ao invés de se investir em uma formação inicial mais do ponto de vista teórico-prática, se investe na prática em detrimento de uma melhor qualificação do professor, pois, assim se tem um maior controle de suas ações, o que os leva à não poder desenvolver projetos, tomar decisões e ser crítico e reflexivo (Cortella, 2014).

Nesse sentido, Nóvoa ressalta que,

[...] a formação de professores ganharia muito se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. [...]. A formação dos professores deve ser pensada por professores, para professores e com os professores, para que assim se tenha uma formação mais acentuada a sua profissão (Nóvoa, 2013).

O autor acredita ser necessário devolver a formação de professores aos professores, que eles tenham mais participação nas decisões de escolha dos currículos, que façam anotações de suas atividades pessoais para que possam compartilhar suas dificuldades. Assim é fundamental que os professores tenham o domínio e o conhecimento dos aportes teóricos das concepções pedagógicas, podendo assim sustentar seu trabalho prático, dando condições para modificar suas concepções e ações.

No entanto, Soares (2008) destaca as evidências em relação aos eixos que vem influenciando significativamente a planificação das políticas para a formação de professores no Brasil: 1. O empobrecimento da noção de conhecimento e o recuo da teoria na área educacional (relativismo e tecnicismo) 2. O aligeiramento da formação continuada e sua relação com o tecnicismo e a manutenção do sistema capitalista 3. A sobreposição da epistemologia da prática sobre a epistemologia da *práxis*.

Para a autora, os três eixos se articulam intimamente se:

[...] nos deparamos com o empobrecimento da noção de conhecimento, com a valorização da epistemologia da prática, e o enaltecimento das competências, nos parece que a discussão acerca da formação e da prática docente tende a se restringir ao campo do empírico, aos limites das lidas pragmáticas, ou, dito de outro modo, ao âmbito do saber tácito”.

[...] “a (de) formação dos professores, sua (des) qualificação, está intimamente relacionada à baixa qualidade da educação que se oferta à maioria da população brasileira”.

[...] “A ideia de profissionalização docente atualmente em voga, está sendo desenvolvida de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcada numa determinada compreensão de trabalho docente “pragmática/praticista” (Soares, 2008).

Nesse sentido, os termos “formação”, “profissionalização” e “trabalho docente” estão relacionados hoje a um entendimento de uma “profissionalização” articulada a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber/fazer, o que tem favorecido o fortalecimento de uma concepção de formação de professores que secundariza a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, que embasam o trabalho docente (Soares, 2008).

Discutir a formação de professores demanda pensar a prática como possibilitadora da aprendizagem sobre a profissão e como eixo que deve nortear esse processo, requerendo programas de formação com saberes específicos ao ato educativo, fortalecendo-os nos aspectos teóricos e metodológicos (Soares, 2008).

Nesse sentido, a formação de professores precisa articular-se em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para suas escolas, ou seja,

produzir uma proposta de Educação Básica do Campo, a partir de práticas e estudos científicos aprofundando uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, valorização do trabalho, entre outros (Arroyo et al.2011).

Segundo Arroyo et al. (2011), por esse caminho, frisa-se que a escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico. Envolver as comunidades neste processo, pois a Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo.

Dessa forma, acreditar na capacidade de construir o novo e dar uma nova formatação à Educação do Campo, exige dos educadores conhecimento em relação aos povos do campo, uma vez que o educador não pode se descolar da realidade nem perder a utopia (Molina, 2011). A escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação dos sujeitos coerentes e comprometidos com o novo projeto, sem se desvincular de sua identidade.

Por isso, a educação do campo, deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertencimento à terra. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos e do meio ambiente (Molina, 2011).

O currículo precisa incorporar essa diversidade, mas também o cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz, é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo, que se pretenda emancipatório.

Por esse entendimento, esse processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo devem refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo. Este, por sua vez precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculado à realidade dos sujeitos do campo (Souza; Reis, 2009).

É necessário frisar que para a educação que se quer construir, um procedimento essencial é a escuta: escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas; escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula; escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professorado e governos, nas esferas municipal, estadual e federal; por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública (Molina, 2011).

Nesse aspecto, a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida e uma educação outra do/no/ para os povos camponeses.

Compreende-se que a demanda na busca por espaços, projetos e/ou programas de formação, na qual o professorado camponês tenha participação ativa, exigindo como ponto de partida a própria prática pedagógica. É imperioso considerar o professorado como produtor de conhecimento e não como mero receptor que assuma a condição de sujeito da sua própria formação, sendo formador e formando ao mesmo tempo (Nóvoa, 2013).

### **O PNAIC COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTRUTURA, ENFOQUES E IMPACTOS NA AMAZÔNIA BRAGANTINA**

Segundo Silva (2017), a instituição do PNAIC como política de formação continuada faz parte de um conjunto de estratégias e ações inseridas no contexto de reestruturação política e pedagógica do ensino fundamental. A ênfase no ensino fundamental se define por dois fatores: primeiro, a obrigatoriedade se estendia apenas a este nível de ensino; segundo, pelos dados estatísticos que refletiam um diagnóstico crítico com altas taxas de distorção idade-série, repetência, evasão e analfabetismo.

Como ação estratégica para superação desses índices negativos o objetivo/meta 2 do PNE/2001 sinalizava a ampliação do ensino fundamental para nove anos com ingresso do aluno aos seis anos de idade (Brasil, 2002). Esse objetivo/meta associado à proposição curricular dos PCN's sugeriu uma reestruturação do ensino fundamental que requereu ampla mobilização dos sistemas de ensino brasileiros, pois trouxe consigo as perspectivas de organizar o ensino fundamental em ciclos e adotar a progressão continuada.

No cerne dessas especificidades observam-se como prioridades do ensino fundamental de nove anos a implantação do ciclo de alfabetização e a redefinição das perspectivas de currículo, ao colocar ênfase nas áreas de alfabetização e de letramento. O regime de ciclos e a progressão continuada não são práticas recentes, porém, aconteceram de forma muito pontuais.

É importante chamar a atenção para que se amplie e aprofunde as discussões em torno da organização da escolaridade em ciclos nos sistemas de ensino brasileiro, de modo a reconhecer que a complexidade de tal proposta não deve constituir-se em uma simples eliminação da reprovação, mas agregar discussões que envolvam o processo de aprendizagem contínuo dos alunos e seu encadeamento às perspectivas de currículo, avaliação, metodologia, formação continuada, gestão escolar, condições físicas e materiais de trabalho e outros aspectos que vão depender, principalmente, do contexto local onde a escola está inserida e do sistema ao qual essa escola é vinculada (Mainardes, 2012 *apud* Silva, 2017).



O PNAIC desde seu primeiro ano de implementação instituiu duas linhas de ação: organizar o ciclo de alfabetização e apresentar o projeto de formação continuada (Brasil, 2012a). A organização do ciclo de alfabetização parte do pressuposto de que estar alfabetizado e letrado é condição para o exercício da cidadania.

## DESCREVENDO A ESTRUTURA

Por constituir-se em política pública educacional há todo um aparato legislativo que institui, fundamenta e consolida o PNAIC. Nesse aparato destacamos a Portaria nº 867/2012; a Portaria nº 1.458/; a Portaria nº 1.094/2016 e os cadernos de estudos entregues aos professores que participaram da formação continuada.

A Portaria nº 867/2012 apresenta toda sistemática de implantação do PNAIC como programa de formação continuada de professores. As ações do PNAIC articulam gestão (gerenciamento e compartilhamento das ações do programa entre união, estados, distrito federal e municípios); currículo (referenciais, pedagógicos e curriculares voltados para alfabetização e letramento em português e matemática); avaliação (aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA aos alunos concluintes do 3º ano) e financiamento (adesão de estados e municípios ao Plano de Ações Articuladas (PAR), como condição para o recebimento de apoio técnico e financeiro) (Brasil, 2012a).

A articulação entre gestão, currículo, avaliação e financiamento tem como objetivos: I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); **IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores**; V - construir propostas para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012a).

A Portaria nº 1.458/2012 definiu as categorias e parâmetros para a concessão de pagamento de bolsas de estudos e pesquisa. As categorias contempladas com o suporte financeiro dessas bolsas são: os coordenadores (geral e adjunto) e os supervisores junto às IES, os coordenadores das ações do PNAIC nos estados, Distrito e municípios, os formadores representantes das IES, os orientadores de estudos e os professores que atuam no ciclo de alfabetização (Brasil, 2012c).

Os dispositivos das Portarias de nº 867/2012 e nº 1.458/ 2012 formalizaram a primeira etapa do programa realizada entre os anos 2013 a 2015. Em 2016 foi publicada a Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016, que altera os dispositivos das Portarias supracitadas e dá início ao que se pode considerar como segunda etapa do PNAIC.

O PNAIC enquanto política de formação continuada focalizou professores que trabalham com os três anos iniciais do ensino fundamental; orientadores de estudos; coordenadores pedagógicos; coordenadores estaduais, regionais, locais e da UNDIME.

## EVIDENCIANDO OS ENFOQUES

Os enfoques do PNAIC encontram-se sistematizados no *Caderno Formação do Professor Alfabetizador*. Assim, para a consecução dos objetivos as ações do PNAIC estruturam-se em quatro eixos: 1) formação continuada – busca desenvolver e ampliar discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento; 2) suporte pedagógico – consiste na disponibilização às escolas e aos professores de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) aplicação de avaliações sistemáticas – avaliação a ser aplicada aos alunos do 3º ano com a finalidade de verificar o nível de alfabetização dos alunos e a partir de seus resultados implementar políticas corretivas; 4) gestão, controle social e mobilização – arranjo institucional que tem como objetivo gerenciar as ações do PNAIC, por meio de um Comitê Gestor Nacional, do Comitê Gestor Estadual (para alfabetização e letramento) e das coordenações estaduais e municipais (Brasil, 2012a; 2012c; 2012d).

O eixo *Formação Continuada* é apresentado como principal, sendo sua articulação com os outros eixos de extrema relevância para o alcance dos objetivos do PNAIC. Essa relevância dada à formação continuada reafirma a operacionalidade das reformas educacionais sinalizada por Castro (2017).

Pode-se observar essa operacionalidade das reformas educacionais na organização dos eixos das ações do PNAIC, pois apesar de ser anunciada como eixo principal, a formação continuada foi secundarizada em meio aos debates que envolvem a qualidade da educação básica, haja vista que já existe uma perspectiva pedagógico-curricular bem delimitado através do eixo suporte pedagógico, sendo que essa perspectiva pedagógico-curricular orienta-se a partir das prospecções constantes no eixo avaliação, o qual enfatiza duas áreas de conhecimento, no caso linguagens e raciocínio-lógico matemático, assim como existe todo um conglomerado de sujeitos sociais que caracteriza o eixo gestão, controle e mobilização, no qual a participação dos professores é extremamente limitada (Silva, 2017).

Segundo Araújo (2004) as reformas organizam-se em torno da noção de competências, ou seja, da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento do trabalho docente, sendo que os conhecimentos práticos se sobrepõem aos conhecimentos teóricos e reforçam o dilema teoria *versus* prática. Segundo o autor, as competências se articulam em três dimensões

[...] envolvendo **saberes** (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia, etc.), **experiência** (envolvendo habilidades e saber tácito), e **saber-ser** (envolvendo qualidades pessoais, sócio-comunicativas, etc.) (Araújo, 2004).

No eixo *Suporte Pedagógico* foram instituídos os programas de apoio à leitura, dentre eles o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por finalidade distribuir às escolas públicas livros didáticos e acervos com obras complementares, obras literárias e dicionários. Os jogos pedagógicos destinados à alfabetização foram suportes criados exclusivamente para atender as especificidades do

programa PNAIC e as tecnologias educacionais constituem ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

No eixo *Avaliação*, a mesma tem como objetivo aferir os níveis de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático dos alunos. Além da Provinha Brasil, aplicada aos alunos do 2º ano, houve a implantação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) a ser aplicada aos alunos do 3º ano. O eixo está registrado no Artigo 9º da Portaria nº 867/2012.

No eixo *Gestão, Controle e Mobilização Social* caracteriza um arranjo institucional que envolve vários membros de secretarias do MEC e de entidades sindicais responsáveis em coordenar as ações do PNAIC. Esse arranjo é composto por dois comitês e uma coordenação, quais sejam: a) Comitê Gestor Nacional; b) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, instituído pela Portaria nº 1.094/2016 e fruto da fusão das coordenações estaduais e municipais; c) Coordenação Institucional.

Destacamos ainda que, esses eixos estão permeados por princípios que orientam a proposta de formação continuada, a saber: *a prática da reflexividade, a mobilização de saberes docente, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração* (Brasil, 2012d).

No PNAIC, a *Prática da Reflexividade*, deve ultrapassar o empírico, por meio da alternância entre prática-teoria-prática, de modo a favorecer aos professores as tomadas de decisões em sala de aula e antecipar atos cognitivos dos alunos (Brasil, 2012d).

No que diz respeito a *Mobilização dos Saberes Docentes* consiste em despertar nos professores a consciência de que existem diferentes saberes/conhecimentos na constituição da prática docente – o conhecimento científico, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos transversais e outros – que podem ser modificados, melhorados, trocados, reconstruídos, refeitos ou abandonados (Brasil, 2012d).

Na perspectiva do PNAIC, a *Constituição da Identidade Profissional*, requer a plena consciência de que a docência carrega a desvalorização social no seu fazer cotidiano. Nesse sentido a formação deve favorecer a construção de representações positivas sobre a atividade profissional, revelando a importância e a responsabilidade que circunda essa atividade, de modo a desconstruir as representações negativas (Brasil, 2012d).

O princípio da *socialização* requer que o professor desenvolva múltiplas formas de comunicação, de modo a se sentir estimulado para o trabalho, para se comunicar e realizar trocas com os pares, desenvolvendo a argumentação e a intervenção tanto com os colegas quanto com os alunos.

O *engajamento* consiste em provocar o professor, despertá-lo para a aprendizagem, para a curiosidade de descobrir coisas novas, pois somente desenvolvendo o gosto em continuar aprendendo o professor poderá engajar-se com entusiasmo nas formações e na prática profissional.

A *colaboração*, por sua vez, visa romper com o individualismo, prima por um aprendizado coletivo, “[...] através do qual os professores exercitam a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (Brasil, 2012d).

## ANALISANDO OS IMPACTOS

Em relação aos impactos da formação continuada oferecida pelo PNAIC na Amazônia Bragantina por meio da análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas buscou-se responder à seguinte questão: Quais os impactos do PNAIC na formação continuada e na prática pedagógica do professorado campesino de classes multisseriadas?

A análise nos possibilitou a discussão de forma mais sistemática e objetiva dos temas de categorizações, tais como: **1.** Apropriação e motivação professores quanto à formação continuada do PNAIC **2.** O processo de aprendizagem e as mudanças que a formação do PNAIC promoveu **3.** Valorização dos professores e da carreira profissional em relação ao PNAIC **4.** Condições de trabalho decorrentes da sua participação na formação do PNAIC **5.** Os impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica.

A investigação permitiu traçar o perfil do PNAIC enquanto programa de formação continuada de professores, assim como foi permitido inferir que este é parte da política vigente de formação de professores. Tendo em vista que se configura como um programa que simplesmente reforça a formação dos professores, sem as devidas condições de trabalho, privilegia os aspectos pragmáticos da sala de aula e, manifesta descontinuidade da formação continuada.

Com base nos dados coletados inferimos que a proposta de formação continuada do PNAIC embora sinalize, conotações positivas, na valorização e no desenvolvimento profissional de professores e de escolas do campo, na medida em que se torna uma oportunidade para os professores socializarem experiências profissionais, promoverem processos de aprendizagem, ampliarem a rede de contatos pessoais e analisarem criticamente os aspectos determinantes dessa política de formação.

No que diz respeito a existência do diálogo entre o PNAIC e as diretrizes da educação do campo e à realidade das escolas/classes multisseriadas constatamos que a proposta de formação continuada do PNAIC embora sinalize, como conotações positivas, a valorização e no desenvolvimento profissional de professores, não atende na sua totalidade às diretrizes da educação do campo e à realidade das escolas/classes multisseriadas, pois mesmo incorporando aspectos de formação continuada numa perspectiva democrática e emancipadora, ao efetivar as ações de formação, reforçam a precarização do trabalho dos professores, pois são os grandes responsáveis pela efetivação da política no contexto, por vezes, precário das escolas/classes onde atuam.

Os dados coletados demonstraram que a valorização está muito mais voltada à experiência profissional dos professores e perpassa pelas necessidades de formação e pela regulação e mudanças das/nas práticas pedagógicas, sendo que ao definir as estratégias para mobilizar os saberes/conhecimentos apropriados e construídos pelas professores ao longo de sua trajetória profissional, as necessidades de formação frente aos desafios impostos e atividades atrelados às avaliações de larga escala configura a precarização do trabalho de professores, marcada notadamente pela não existência de condições materiais para o desenvolvimento das atividades experienciadas durante os encontros de formação, o que acaba por responsabilizá-los pela garantia dos subsídios financeiros para seu exercício profissional e por indicadores de sucesso e/ou fracasso.

Embora para o coletivo de professores/as participantes da pesquisa, o PNAIC tenha representado possibilidade de mudanças significativas na organização de sua rotina profissional, dotando-os de conhecimentos organizativos do trabalho pedagógico e atendendo às suas expectativas formativas e laborais no tocante ao exercício da docência em escolas/classes multisseriadas do campo amazônico/bragantino, inclusive com indicadores de positividade nos resultados educacionais junto aos educandos, por meio deste estudo, evidenciamos que a relação da proposta de formação continuada do PNAIC tem como horizonte prioritário a formação do professor-profissional, técnico, especialista na resolução de problema e polivalente para adaptar o trabalho docente às transformações tecnológicas, socioculturais e político-econômicas da sociedade globalizada.

Ao identificarmos as perspectivas de formação continuada, consolidadas em meio às reformas educacionais e sua incorporação à proposta de formação continuada do PNAIC, percebemos que no interior das reformas educacionais, as políticas de formação continuada aos longo dos últimos dez anos (2008 a 2018) foram materializadas por meio de programas de formação que focalizaram a certificação, a atualização e o treinamento profissional consolidando a perspectiva de profissionalização docente defendida pelos organismos internacionais em formar o professor-profissional.

Alinhado a esse modelo formativo, está sendo construída uma perspectiva de valorização, de identidade e de desenvolvimento profissional para os professores do campo marcada pela ambivalência entre a profissionalização e a precarização do trabalho docente, uma vez que a arquitetura da política de formação continuada do PNAIC, principalmente o seu alinhamento com a política de avaliação em larga escala desenvolvida pelo MEC, engessa as possibilidades de desenvolver uma formação verdadeiramente crítica e reflexiva e tende a silenciar a autonomia dos professores.

Em se tratando das influências do PNAIC na formação continuada e na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas mesmo que os professores entrevistados tenham afirmado de forma unânime que, o PNAIC se configura como a uma excelente política de formação continuada atendendo as demandas da realidade contextual de professores e alunos de escolas campesinas e de

classes multisseriadas e que por vezes represente a possibilidade de um repensá-la, pode-se dizer que a política de formação continuada do PNAIC consolida um intenso processo de padronização do ensino ao definir “o que”, “como” e “por que” ensinar aos alunos que retira dos professores a autonomia e o controle do próprio exercício docente.

Portanto, não cabe mais aos professores a função de pensar a organização curricular, verificar as metodologias mais adequadas e nem definir de que forma avaliará o processo e o resultado do seu trabalho, tudo isso por que já existe um currículo definido para alfabetizar os alunos, assim como um modelo de avaliação estruturado, além de que a formação continuada está lhe ensinando as formas mais inovadoras para o exercício da prática pedagógica cabendo-lhe, ser um professor inovador e competente para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico com eficiência, produtividade e qualidade.

Em contraposição a concepção de formação continuada implementada pelo PNAIC existem concepções que apontam para a importância de colocar o professor como protagonista de sua própria formação, ou seja, que a ele sejam dadas as oportunidades de participar de todas as etapas da formação, desde a sua concepção/planejamento à avaliação, que sejam criadas condições para a produção e intercâmbio de conhecimentos, que a identidade docente seja fortalecida e que o desenvolvimento profissional seja um contínuo.

A formação continuada deve ser adotada como um instrumento de aperfeiçoamento, aprimoramento do profissional e não como uma substituição de sua formação inicial, para que não ocorra a desqualificação do docente. Acredita-se que o professor como parte integrante da sociedade e do processo educativo, precisa entender e atender às necessidades de formação que lhe são exigidas, pois “o processo de construção de uma identidade profissional não é estranho à função social da profissão” (Nóvoa, 2011).

Sua formação deve partir das necessidades mais pertinentes à sua prática e “[...] para tanto, há que se compreender a formação pela confluência entre a pessoa e o professor, seus saberes e seu trabalho” (Almeida, 2006). A autora defende a concepção de formação continuada numa perspectiva de investigação e/ou formação pela investigação, ou seja, deve utilizar-se do cotidiano escolar como laboratório de pesquisa e avaliação de suas atividades de modo reflexivo, faz-se necessário que os processos formativos possibilitem aos professores uma compreensão científica do processo educativo (Pino, 2000).

O objetivo principal é a partir do conhecimento acadêmico dar respaldo teórico aos formadores para que o professor sempre se renove profissionalmente, onde se terá um profissional preparado para adotar soluções que até ele desconhece, construindo assim sua própria identidade profissional. O professor na busca de formação continuada não deve se deixar levar apenas em aprender os

conhecimentos técnicos, metodológicos e sistemáticos, deve buscar conhecimentos que atendam seu desenvolvimento reflexivo.

## CONCLUSÕES

A formação continuada tornou-se, nas duas últimas décadas, um eixo estruturante de grande relevância à formação profissional do professorado, no que se refere a possibilidade desses profissionais desenvolverem e/ou ressignificarem suas concepções e práticas. Uma das expectativas com relação às formações é que elas disponibilizem conhecimentos que possibilitem aos profissionais da educação uma maior clareza acerca do fazer pedagógico e, conseqüentemente, uma maior autonomia docente e educação de qualidade referenciada.

Desta forma, entendemos que as políticas de formação de professorado campesino têm sido implementadas de forma desvinculada da valorização profissional, o que tem comprometido ou minimizado a melhoria da atuação profissional docente, tendo em vista que estes profissionais não contam com condições de trabalho, carreira e remuneração que subsidiem sua formação continuada.

A formação do professorado campesino deve ser assumida a partir de uma esfera politicamente estratégica para o sistema educacional com base em princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Não deve ser pensada no vazio, mas construída com base em um processo coletivo e colegiado no interior da própria escola.

Os relatos permitiram inferir também que, a implementação do PNAIC não foi acompanhada de uma política de valorização profissional, o que de fato, restringe esta melhoria da atuação dos professores entrevistados, tendo em vista que relataram não contar com condições materiais necessárias para lecionarem na escola em que trabalham.

Para isso, é crucial que o professor reflita sobre sua prática, que pense e elabore a partir dela. A prática reflexiva é essencial à profissão. Mas é preciso criar regras, condições, lógica de trabalho para que, por meio da reflexão, da troca de experiência entre os professores e demais segmentos, crie-se espaço, dando origem à atitude reflexiva.

Nesse sentido, influencia e é influenciado, constrói e desconstrói permanentemente sua prática pedagógica. Portanto, parece estar subentendido que a formação do professor não se limita a sua formação inicial. Uma outra perspectiva de formação continuada refere-se à ultrapassagem do entendimento de cursos, palestras, oficinas, etc. Deve alcançar um trabalho de reflexividade crítica acerca das ações práticas do professor, sem perder de vista a constatação simultânea de construção da identidade pessoal e profissional na busca de novos caminhos para a formação continuada.

Em relação às contribuições do PNAIC para a melhoria da prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas, da Amazônia Bragantina registra-se que todos os professores responderam

que a formação continuada promovida pelo PNAIC contribuiu para a melhoria da atuação profissional, mas não implicou em nenhuma mudança no que se refere à carreira profissional, em termos de mudança na remuneração, carga horária e progressão na carreira.

No entanto, entendemos que as políticas de formação do professorado campesino da Amazônia Bragantina têm sido implementadas de forma desvinculada da valorização profissional, o que tem comprometido ou minimizado a melhoria da atuação profissional docente, tendo em vista que estes profissionais não contam com condições de trabalho, carreira e remuneração que subsidiem sua formação continuada.

Contudo, defendemos a estruturação de políticas públicas de formação continuada do professorado campesino, em que a docência seja o fio condutor para a construção da identidade do profissional docente e reafirme como princípio fundamental a sólida formação teórica e interdisciplinar do professor, apoiada na indissociabilidade entre teoria e prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida MI (2006). Apontamento a respeito da formação de professores. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de professores: Artes Técnicas – ciência e política*. São Paulo. UNESP.
- Araújo RML (2004). As referências da pedagogia das competências. *Perspectiva*, 22(2): 497-524.
- Arroyo M, Caldart RS, Molina MC (2011). *Por uma educação do campo*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF.
- Brasil (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 1.
- Brasil (2007). Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr.
- Brasil (2012a). Ministério da Educação. Portaria nº 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. Brasília, DF.
- Brasil (2012b). Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, DF: 2012c.
- Brasil (2012c). Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, DF.



- Caldart RS (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. KOLLING, E.J. et al. (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo. 25 –36.
- Chizzotti A (2009). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 10 ed. São Paulo. Cortez.
- Corrêa DR (2019). Formação de professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Belém. 121p.
- Cortella MS (2014). *Educação, Escola e Docência: novos tempos novas atitudes*. São Paulo. Ed. Cortez.
- Gonçalves JB (2009). *Amostragem: conceitos básicos*. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAVCsAA/amostragem>. Acesso em: 10 julho 2017.
- Huberman M (1992). O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa A. *Vida de professores*. Porto (PT). Porto Editora. 31-.62.
- Imbernóm F (2010). *Formação continuada de professores*. Tradução Padilha JS. Porto Alegre: Artmed.
- Libâneo JC (1992). *Didática*. Ed. Cortez – São Paulo (coleção magistério do 2ª grau. Série formação do professor.
- Michaliszyn MS, Tomasini R (2008). Pesquisa: sujeitos, conhecimentos, ciência e método. In: *Pesquisa: Orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. 4. ed. ampl. rev. Petrópolis: Vozes. 19-46.
- Molina MC (2011). Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: Antunes-Rocha MI, Martins AA (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1.
- Nóvoa A (2011). *O regresso dos professores, Lisboa: Dom Quixote*.
- Nóvoa A (2013). Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: Gatti BA et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- Oliveira MM (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes.
- Pereira MJA (2015). A política de formação continuada da SEMEC de Belém: o projeto expertise sob o “olhar” dos professores. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Pará.
- Pino A (2000). *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educ. Soc., Campinas, 71: 45-78.
- Rodrigues A, Esteves M (1999). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto.
- Silva MC (2017). A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores.

- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA. 201p.
- Soares KCD (2008). Trabalho Docente e conhecimento. Dissertação (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 140p.
- Souza NP, Reis RM (2009). Educação do Campo e Prática Pedagógica. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História) - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale/Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação – Esp. Umuarama - PR.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Amazônia Bragantina, 56, 57, 59, 68, 71, 72, 73  
avaliação da aprendizagem, 20, 22, 28, 36, 38,  
39

### C

Canva, 42, 53, 54  
cultura de desempenho, 104, 105, 106

### E

educação  
a distância, 79, 89, 92, 97  
do campo, 9, 10, 16, 18, 60, 61, 63, 68, 72  
e Internet, 8, 9, 17  
enfoques, 12, 56, 57, 59, 66, 79  
escolas campesinas, 59, 69  
estado da arte, 8, 14, 17, 18, 89, 111  
estrutura, 46, 48, 49, 56, 91

### F

formação  
continuada, 20, 38, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64,  
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 81, 89, 90,  
91, 92, 93, 94, 97, 98, 102, 103, 104, 106  
de professores, 12, 90, 98, 101

### G

gênero discursivo, 41

### I

impactos, 56, 57, 68, 105

### L

língua inglesa, 41, 44, 45, 46, 47

### M

memórias discentes, 20, 28, 32, 38  
meritocracia, 104, 105  
Ministério da Educação (MEC), 9, 75, 79, 80,  
82, 83, 86, 89, 92

### P

PNAIC, 56, 57, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,  
71, 73  
políticas educacionais, 9, 102, 103  
produtividade, 70, 108  
professorado Campesino, 56

### R

repositórios educacionais, 75, 77, 87  
responsabilização, 88, 101, 102, 104, 105, 106,  
107

### T

tecnologia e educação, 14  
trabalho alienado, 108  
trabalho docente, 62, 66, 69, 81, 90, 93, 107,  
108, 109, 110



## Dayse Rodrigues dos Santos

Licenciada em Letras Português e Inglês pela URI e em Pedagogia pela UFSM. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela FURG. Mestra em Estudos da Linguagem na UFG. Professora do IFPA em Santarém.



## Nila Luciana Vilhena Madureira

Licenciada em Pedagogia (UEPA). Especialista em Gestão em Educação (UEPA), em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (UFPA), e em Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática (IEMCI-UFPA). Mestra em Educação (UFPA). Professora do IFPA em Santarém.



## Mary Jose Almeida Pereira

Graduada em Pedagogia (UFPA). Especialização em Metodologia da Pesquisa Científica (UEPA). Mestre em Educação (UFPA). Doutoranda em Educação (UFPA). É técnica em educação na SEDUC/PA.

ISBN 978-658831901-7



9

786588

319017

### **Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)