UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SABRINA PLÁ SANDINI

PNAIC y las Representaciones Sociales de los Profesores: como las políticas docentes
están reestructurando la profesión

La plata
2020

SABRINA PLÁ SANDINI

PNAIC y las Representaciones Sociales de los Profesores: como las políticas docentes
están reestructurando la profesión

Tesis presentada al Tribunal de defensa del
Programa de Doctorado en Ciencias de La
Educación, de la Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación, de la Universidad
Nacional de La Plata, como un requisito
parcial para la obtención del título de Doctora
en Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. César Gerônimo Tello

Coorientadora: Prof. Dra. Romilda Teodora
Ens.

LA PLATA

2020

Esta tesis se la dedico a mi hija, Mariana.
¡Contigo y por ti encontré las fuerzas para resignificar la vida!

AGRADECIMENTOS

El camino que tomé para la conclusión del doctorado lo realice con mucho esfuerzo y solo me resta a agradecer a todos los que me han ayudado.

Primero a Dios, por apoyarme siempre.

Especialmente a mi esposo, Julio y a mi hija Mariana, por haberme comprendido en mis ausencias y por haber sido mi puerto seguro.

A mis padres, Ana y Marco y a todos mis familiares que contribuyeron cuidando a Mariana y Rocco, para que yo pudiera hacer los viajes necesarios para la conclusión del doctorado.

A mis orientadores, el profesor Dr. César Tello y la profesora Dr. Romilda Teodora Ens, por la humildad que, como nos dice Freire, requiere coraje, confianza en nosotros mismos y el respeto de los demás. De esta manera, agradezco por enseñarme, animarme y, sobre todo, creer que conseguiría la conclusión del doutorado. La contribución de todos ustedes fue fundamental, académica y personalmente, en este proceso.

A la profesora Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin por la lectura atenta y competente, así como sus importantes contribuciones en este trabajo.

A los profesores integrantes del tribunal examinador.

A los compañeros de trabajo y del doctorado por la amistad, intercambios de experiencias y palabras de incentivo. Principalmente a Jaqueline Salanak de Oliverira Nagel por la ayuda con el software IRAMUTEQ.

A todos los profesores y funcionarios de la Secretaria Municipal de Educación y Cultura de Guarapuava, que disponibilizaron parte del tiempo para recibirme y participar de la investigación, especialmente a los profesores alfabetizadores.

En fin, a todos los que hicieron parte de esta caminata y que, directa o indirectamente contribuyeron para esta conquista, mis más sinceros agradecimientos.

A medida en que tengo más claridad al respecto de mi elección, de mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, al reconocer que, como educador, soy político, también entiendo mejor las razones por las que tengo miedo y me doy cuenta de lo lejos que tenemos que ir para mejorar nuestra democracia. Es que, al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la consciencia del alumno, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al desafiar estos mitos, enfrentamos también al poder dominante, pues que estos son expresiones de este poder, de su ideología.

Freire (1993, p. 58)

RESUMEN

Esta tesis analiza las representaciones sociales de los docentes que participan del PNAIC – Guarapuava- PR sobre la capacitación recibida en el ámbito del PNAIC, en el período de 2013-2018. Entendemos que el análisis y la comprensión de las representaciones sociales de los profesores, puede ayudar en la efectividad e implementación de esta, así como orientar y reestructurar nuevas formas de profesión y nuevas políticas. Nuestra orientación en la investigación es necesariamente sociológica, en la que destacamos una construcción social, con un gran número de actores sociales, con intereses distintos y que interactúan y estructuran la organización de trabajo en la escuela, así como las políticas de enseñanza están diseñadas para los profesores y por los profesores. De este modo, los profesores se convierten en los objetos y sujetos de las políticas docentes. Por lo tanto, para identificar y comprender las representaciones sociales de los profesores que participaron del PNAIC sobre el programa, optamos por la perspectiva Epistemológica y el pluralismo metodológico, para comprender cómo la política crea significados y representaciones sobre la formación de profesores. Identificamos que, aliada a la formación ofrecida por el PNAIC hay innumerables formas para regular la práctica de los profesores que asumen la responsabilidad de potenciar el rendimiento de sus alumnos y mejorar los resultados, lo que fomente la competitividad. Los resultados obtenidos por evaluaciones externas se transforman en clasificaciones verdaderas y tienen muchos significados, guían y orientan en el campo educativo, y cubren la configuración de comportamientos, actitudes y prácticas de los profesores. Por lo tanto, nos damos cuenta de que la formación de los profesores se convierte en una estrategia alineada a los requisitos de los Organismos Internacionales y la lógica neoliberal. Entendemos que la formación continua es una de las condiciones para alcanzar la calidad de la educación, sin embargo, no toda formación es capaz de contribuir para el cambio de las prácticas pedagógicas y para la calidad de la educación. Aunque el programa trae muchas innovaciones, como los materiales y libros didácticos, aún nos damos cuenta de que los profesores alfabetizadores que, son figuras centrales en el programa no tuvieron mucho espacio para debatir el formato, los resultados y la continuidad de este. El PNAIC, como política de enseñanza, fue un importante programa para la mejora de la alfabetización en el municipio de Guarapuava- PR, como pudimos observar por los datos del IDEB del municipio y como lo demostraron los propios profesores en la investigación. Nos damos cuenta de que las políticas de enseñanza tienen una historia representacional, y que los profesores cuando intentan poner en práctica una política o un programa lo leen, lo recrean, junto con sus experiencias, sus propósitos y el entorno en que se insertan y así producen la política y también discursos sobre la política. Así, la Teoría de las Representaciones Sociales revela un potencial diálogo y colaboración con otras disciplinas, temas y áreas de conocimiento

Palabras-clave: PNAIC. Representaciones Sociales. Políticas de enseñanza. Formación de Profesores.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Gráfico 1: Tiempo de docencia de profesores de la Red Municipal de Enseñanza de Guarapuava-PR, participantes de la investigación (2018).....	73
Gráfico 2: Número de profesores participantes en los Curso ofrecidos por el PNAIC, en Guarapuava-PR (2018).....	74
Gráfico 3: Formación académica de los profesores participantes de la investigación 2018)...	75
Figura 1: IDEB Guarapuava (2017).....	79
Figura 2: Las esferas de pertenencia de las representaciones sociales.....	82
Figura 3: PNAIC: Representaciones sociales y el abordaje del Ciclo de políticas.....	85
Figura 4: Nube de palabras sobre lo que los profesores participantes de la investigación, en Guarapuava-PR entiende sobre el PNAIC.....	86
Figura 5: Árbol Máximo de Similitud sobre lo que entienden los profesores sobre el PNAIC.....	91
Figura 6: Nube de palabras sobre la opción en participar de la formación ofrecida por el PNAIC.....	94
Figura 7: Árbol Máximo de Similitud sobre el aprovechamiento del curso para la práctica en sala de clase.....	96
Figura 8: Nube de palabras sobre el aprovechamiento del curso para la práctica en sala de clase.....	99
Figura 9: Árbol máximo de Similitud sobre los materiales disponibilizados por el PNAIC.....	100
Figura 10: Árbol máximo de Similitud sobre dificultades para colocar en práctica el PNAIC	101
Figura 11: Nube de palabras sobre el impacto de la formación ofrecida por el PNAIC.....	104
Figura 12: Árbol máximo de Similitud sobre el impacto del PNAIC en la representación de los profesores.....	106

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Temas/objetos investigados en políticas educativas. GT5 ANPED (2000-2011)...	34
Cuadro 2: Relación de programas de formación continua, en Brasil, a nivel federal, de 1991 a 2012.	57
Cuadro 3: Unidades temáticas del PNAIC	63
Cuadro 4: Participantes del PNAIC, becas y costeo.....	65
Cuadro 5: Total de alumnos atendidos en la red Municipal de Guarapuava (2019).	76
Cuadro 6: Total de respuestas obtenidas por medio del cuestionario aplicado a los profesores participantes del PNAIC – Guarapuava-PR (2018).....	88

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ALCESTE	Análisis Lexical por Contexto de un conjunto de Segmentes de Texto
ANA	Evaluación Nacional de Alfabetización
ANPED	Asociación Nacional de Posgraduación e Investigación en Educación
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Común Curricular
CEPAL	Comisión Económica para la América Latina y Caribe
CNE	Consejo Nacional de Educación
EEPE	Enfoque de Epistemología en Política Educativa
FMI	Fondo Monetario Internacional
FNDE	Fondo Nacional de Desarrollo de Educación
GT	Grupo de Trabajo
INEP	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LACCOS	Laboratorio de Psicología Social de comunicación y Cognición
LDBN	Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional
MEC	Ministerio de Educación
NRE	Núcleo Regional de Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización no Gubernamental
PDE	Plan de Desarrollo de Educación
PNAIC	Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta
PNE	Plan Nacional de Educación
PNME	Programa Nuevo Más Educación
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PR	Paraná
SEED	Secretaría de Estado de Educación
SEMEC	Secretaría Municipal de Educación y Cultura
TRS	Teoría de las Representaciones Sociales
UFSC	Universidad Federal de Santa Catarina

UNDIME	Unión Nacional de los Dirigentes Municipales de Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual del Centro-Oeste

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
1. DEFINICIONES CONCEPTUALES	23
1.1 PROFESOR DOCENTE Y SU CONSTRUCCIÓN POLÍTICA	25
1.2 POLÍTICA DOCENTE	30
1.3 ACTIVIDAD POLÍTICA: PROGRAMAS Y POLÍTICA EN ACCIÓN	32
1.4 METODOLOGÍA: EL CAMINO TOMADO EN LA INVESTIGACIÓN	35
1.5 EPISTEMETODOLOGÍA: ENFOQUE DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.....	40
1.6 PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO: UNA APROXIMACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL.....	42
1.7 REPRESENTACIONES SOCIALES: INTERPRETANDO LA REALIDAD SOCIAL ..	43
2. FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL: UN POCO DE HISTORIA, ALGUNAS PERSPECTIVAS Y MUCHOS DESAFÍOS	46
2.1 FORMACIÓN DE PROFESORES: MARCOS LEGALES	48
2.2 FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES	52
2.3 PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES	55
2.4 FORMACIÓN DE PROFESORES ALFABETIZADORES	56
2.4.1 Formación continua por medio del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta - PNAIC	60
3 PNAIC: UNA POSIBILIDAD DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN GUARAPUAVA- PR.....	67
3.1 INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	70
3.1.1 Instrumentos y Procedimientos metodológicos.....	71
3.1.2 Participantes de la investigación	73
3.1.3 Caracterización de la Red Municipal de Guarapuava: resultados y metas.....	76
4.REPRESENTACIONES SOCIALES E POLÍTICAS DOCENTES	81
4.1 EL PNAIC EN LA REPRESENTACIÓN DE LOS PROFESORES DE LA RED MUNICIPAL DE GUARAPUAVA- PR	90
4.2 PARTICIPAR DE LOS CURSOS DEL PNAIC: POSIBILIDADES Y APARCERÍAS..	93
4.3 EL PNAIC Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	97
4.4 IMPACTOS DEL PNAIC: ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES.....	102

4.5 COMO LAS POLÍTICAS DOCENTES ESTÁN REESTRUCTURANDO LA PROFESIÓN	107
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	109
REFERENCIAS.....	112
APÊNDICE A – CUESTIONARIO PARA PROFESORES	123
APENDICE B – GUIÓN DE ENTREVISTA CON LA COORDINADORA Y FORMADORA DEL PNAIC EN GUARAPUAVA — PR.....	125
ANEXO A – RELACIÓN DE LOS MUNICIPIOS ATENDIDOS POR LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG	135

Introducción

Reflexionar sobre las políticas docentes en los días actuales es un trabajo delicado, que requiere un continuo esfuerzo y colectivo, con estudiantes, profesores, instituciones formadoras y políticas educativas. En los últimos veinte años, se han formulado muchas políticas en un intento de elevar los estándares educacionales, generando innumerables cambios y una reorganización constante de la escuela para la implementación de estas iniciativas. En este contexto, se imponen muchos desafíos para la profesión docente, como resultado de innumerables y rápidos cambios en la dinámica social, que han culminado, incluso, en una reestructuración de la profesión del profesor.

En Brasil, si consideramos desde la década del 90 en adelante, nos damos cuenta de que muchas de las políticas elaboradas tienen un fuerte vínculo con los documentos de organizaciones internacionales, como la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), y organismos de Crédito como FMI (Fondo Monetario Internacional), BM (Banco Mundial) entre otros. Para Canan (2017) muchos dictámenes y resoluciones, así como, nuevas legislaciones, se instituyen en el país, componiendo un proceso de reforma educativa, sin previo aviso, sin embargo, efectivamente implementado. En el contexto de los intereses de estas organizaciones internacionales.

En los últimos años, un movimiento para aniquilar los derechos fundamentales es claramente visible, el aumento de la precarización del trabajo, el desmantelamiento de las instituciones públicas, todo este movimiento se expresa en una agenda política con un gran impacto en las políticas educacionales.

Al respecto, Gorostiga y Tello (2011) explican que la agenda del Banco Mundial, de hecho, es una extensión del neoliberalismo en América Latina, que impone a los países las condiciones impuestas por el FMI y BM, para obtener más créditos y financiar su deuda.

(...) que el interés de este organismo multilateral por el mantenimiento del paradigma neoliberal no es exclusivamente resultado del convencimiento científico e ideológico de la institución, sino que tiene que ver con el hecho de seguir ofreciendo los mejores tipos de intereses en el mercado internacional y con cierto temor a perder su posición hegemónica para imponer un modelo de desarrollo que tiene el influjo directo de los Estados Unidos pese a la imagen de imparcialidad política que pretende mostrar el BM. (Gorostiga, &Tello, 2011, p. 377).

Corroborar este pensamiento, Gentili (2002), al enfatizar que este ataque de los organismos Internacionales, se guía por la agenda Neoliberal, y trae una concepción de Estado

Mínimo con respeto a los gastos públicos sociales. Las políticas elaboradas en base a este modelo permitieron la descentralización de las responsabilidades y las acciones del Estado, lo que hizo posible no solo la privatización de los programas sociales, sino también la transferencia de responsabilidad para la propia población por la oferta de servicios sociales.

Sobre estos aspectos Gorostiaga y Tello (2011, p. 375) destacan el tema de la gestión de los sistemas educativos, en pro de una “nueva ciudadanía”, de la democratización de la escuela, así como, una educación intercultural e inclusiva, seguidos de propuestas de privatización por parte de los organismos multilaterales de crédito. Los autores traen el tema de la competitividad, como tema central, presente en los discursos y documentos de los organismos internacionales de crédito, detrás del tema de la globalización y del capital humano, lo que estas instituciones realmente quieren es “subordinar lo educativo a lo económico y por dejar de lado la idea de la movilidad social”.

En Brasil, desde las reformas desarrolladas por los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, y que continuaron en el gobierno de Lula da Silva y en los gobiernos siguientes, se enfatizó la mala calidad de la educación pública y, en consecuencia, la descalificación de los profesores. Es en este escenario, que la profesionalización docente, aparece como agente principal de los cambios previstos por el Estado, considerando las proposiciones internacionales.

Podemos citar como ejemplo, una de las estrategias del Banco Mundial (2010, p.9 como se cita en Evangelista, & Seki, 2017) en la que aclara que para la educación de 2011 a 2020, los países también deben implementar mecanismos de evaluación de resultados, así como el seguimiento, incluidos los profesores.

En este sentido, el profesor se convierte en la figura central en las políticas públicas, y esto se observa, no solo en Brasil, sino también en otros países de América Latina, en que las reformas educacionales son implementadas por políticas neoliberales, en las que produce “prácticas de responsabilización del profesor por medio de los resultados de rendimiento del aprendizaje de los estudiantes cada vez más individualizados” (Possa, & Bragamonte, 2018, p. 167).

Esta y otras estrategias que involucran la educación, son un reflejo directo de las políticas neoliberales, que impone políticas para la formación de profesores inmediatas, que buscan especialmente una rentabilidad económica, juntamente con la precarización del trabajo docente. Por lo tanto, se hace necesario reflexionar sobre los reales objetivos de esta formación de profesores y romper con la simple instrumentalización para la fuerza de trabajo.

Es en este sentido que las palabras de Freire (1987, p. 73-74) nos hacen reflexionar sobre todas estas propuestas:

Seremos falsamente realistas si creemos que el activismo, que no es una acción verdadera, es el camino para la revolución. Seremos críticos, verdaderos, si vivimos la plenitud de la praxis, es decir, si nuestra acción involucra una reflexión crítica que, organizando cada vez el pensamiento, nos lleva a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad. Esto necesita alcanzar un nivel superior, para que los hombres puedan alcanzar la razón de la realidad. Pero esto requiere un pensamiento constante, que no puede ser negado a las masas populares, si el objetivo al que se aspira es la liberación.

De esta manera, Gatti, Barretto y André (2011), Freitas (2007) y Nóvoa (1997) demuestran la importancia que la formación del profesor ocupa en la implementación de estas políticas, para el éxito escolar y la mejora de la educação, lo cual creemos que a pesar de un esfuerzo general en este sentido, aún tenemos mucha dificultad en crear e implementar programas y proyectos que realmente satisfagan las demandas sociales.

Colabora con nuestra discusión Shiroma y Evangelista (2003. p, 16) cuando nos dice que:

(...) en vista de la inexorable división del trabajo en la escuela, cada uno realiza una operación que a veces carece de sentido. Sin embargo, sería el resultado de este trabajo pedagógico invisible “en migajas” que surgiría la educación de calidad deseada para todos, como si la eficiencia colectiva fuera simplemente el resultado de la suma de buenas actuaciones individuales.

En base a este contexto, resulta pertinente entender como Imbernón (2016) de que la calidad de la educación no está solamente en la escuela, o sea, no se aprende únicamente en este espacio. La educación está presente en las más diversas esferas sociales, y la escuela es apenas una parcela de esta comunidad educativa.

Como comenta Imbernón (2016, p. 15), calidad es un “concepto multidimensional y relativo, para no atreverse a decir confuso y ambiguo”, principalmente, cuando se considera cómo se ha utilizado el término calidad en los últimos años. Para el autor, su uso es como una moda pasajera, además de presentar un enfoque impreciso que se basa en la eficiencia y efectividad de los estándares puramente burocráticos, como explica:

(...) la calidad es un constructo genérico, poliédrico, relativo, confuso, podemos imaginar que el concepto de calidad no es estático, no existe un consenso sobre él ni existe un único modelo de calidad, ya que depende de la concepción de la escuela, del profesorado y de la educación de la enseñanza. Durante mucho tiempo y con la llegada del mundo productivo empresarial, la calidad se interpretó como concepto absoluto, próximo de las dimensiones de lo innato y el atributo de un producto. Sin embargo, ¿la educación que trabaja con sujetos es un producto? Pensamos que no. Y existe el peligro de hacer algunos análisis simples y lineales, debido a los

condicionantes de la intencionalidad, el contexto, los intereses y los valores que configuran el significado de la calidad y las expectativas que generan (Imbernón, 2016, p.16).

El autor nos advierte que debemos tener cuidado cuando aplicamos el término “calidad” en la educación, entendiendo que, sería sinónimo de mejora en el funcionamiento de la escuela, sin preocuparnos con la comunidad escolar, con los aprendizajes de los alumnos y de los profesores y, con el proceso educativo.

La calidad en la educación, no puede traducirse por índices de rendimiento, gráficos y tablas, pues la educación es un proceso que ocurre de manera conjunta y, para que se dé en comunidad y de forma colaborativa. Por lo tanto, no puede ser individual, no puede ser excluyente, no puede tener prejuicios. Tiene que ser integral, ha de ser colectiva. La educación es un patrimonio de la humanidad, y es por ello que todos deberían tener derecho a ella.

Como se explicó anteriormente, el asunto de la calidad en la educación, ampliamente divulgado, objeto de discursos políticos y discutida por investigadores, está directamente relacionada a la formación de profesores. Por ello, entendemos que invertir en la formación de los profesores es imprescindible, sin embargo, no podemos aceptar apenas que el discurso de la formación es suficiente, como proclaman los organismos internacionales, necesitamos que además de la formação, tenemos que dar las condiciones de trabajo al profesor, buenos salarios para que haya una verdadera transformación en /de la educación.

El proceso de capacitación es quizás una forma posible para lograr la calidad de la educación deseada, empezando desde la formación inicial de los profesores, y continuando a lo largo de toda la vida profesional, como establece la Declaração de Dakar definida en el Fórum Mundial sobre Educación, ítem 69, diciembre 2000 (como se cita en Imbernón, 2016, p.25) de que la responsabilización por la transformación de la educación recae en los maestros al definir que:

Los profesores son actores esenciales en la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas sociales más flexibles basados en la colectividad, que defienden el cambio y actúan como catalizadores para producir el cambio. La reforma educacional con resultados positivos no se logrará si los docentes no participan activamente. Los docentes deben ser respetados y remunerados adecuadamente en todos los niveles del sistema de enseñanza, deben tener acceso a la formación, educación y apoyo profesional (entre otros, la educación abierta y a distancia) y deben tener la oportunidad de participar en el plan local y nacional en las decisiones relativas a su vida profesional y a su entorno educativo. Los profesores tienen que aceptar también sus obligaciones y ser responsables delante de los estudiantes y las comunidades.

Como se anunció en la declaración de Dakar (2000), los profesores son fundamentales para la promoción de la calidad en la educación, sin embargo, a pesar de su importancia, no podemos atribuirles la responsabilidad total.

Imbernón (2016) señala que muchas investigaciones como las de la Unesco en colaboración con la OIT (Organización Internacional del Trabajo), OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), revelaron que para cambiar la educación, además de cambiar a los profesores, a través de una formación más sólida, es necesario también, provocar cambios en los contextos en que se insertan. Pues ese proceso de cambio involucra a toda la comunidad educativa y no apenas a una parte de esta.

Ens, Vosgerau y Behrens (2012, p. 20) también colaboran con esta idea, cuando afirman que el trabajo de mejorar la calidad en la educación ha sufrido presiones de todo tipo, profesional, científico, político, económica que muchas veces se complementan y en otras se contradicen, interfiriendo directamente en el trabajo docente. “Por lo tanto, entender los saberes docentes del profesor en el contexto escolar como dimensiones de la complejidad de la profesionalidad docente que se construye en el interior de la escuela, significa entender el trabajo docente en la escuela como una unidad compleja”.

Sin embargo, Torres (1996) señala que, paradójicamente, hay una intención mundial para universalizar y mejorar la calidad de la educación, pues se han hecho muchos acuerdos nacionales e internacionales para que esto ocurra, coincidiendo con la deterioración de la condición docente. Y, luego, nos preguntamos: ¿cómo alcanzar estos objetivos, sin pensar en la formación docente, condiciones de trabajo dignas y remuneración compatible con el trabajo desarrollado? Torres (1996, p.1) enfatiza que, “no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan”.

En este sentido, buscamos analizar una política docente, implementada en 2012 por el Ministerio de Educación (MEC) en Brasil, que incluye de entre sus acciones, la formación continua de los profesores alfabetizadores.

Tello (2013) explica que las políticas de formación docente están incluídas en las políticas docentes, por lo que las políticas docentes nos hacen reflexionar sobre la profesionalización de la categoría, aunque el autor destaque que, las políticas docentes no pueden dejar de tener en cuenta la realidad que están insertadas.

Otra cuestión importante para discutir se refiere al período en que se establece la política, un período que podemos llamar de pos-neoliberal como Tello (2013. p. 72 apoyándose en Torres, 2008) “denomina *después de la tormenta neoliberal* [comentario del

autor], se pueden observar indicios claros y también confusos, continuidades y rupturas con el modelo neoliberal”.

Además, Tello (2013, p. 72 basándose en Bentancur, 2010) señala el cuidado que debemos tener, cuando analizamos las políticas docentes creadas en el período neoliberal e implementadas en el período pos-neoliberal. En Brasil, el gobierno define las políticas abiertamente neoliberales, sin embargo, cumple fielmente los requisitos de las entidades de crédito, aplicando una lógica puramente de mercado y descontextualizada de las prácticas sociales, políticas y económicas.

Possa y Bragamonte (2018) analizan el PNAIC como un programa de efecto de las políticas neoliberales en educación, movilizadas por el amplio desarrollo económico y social del neoliberalismo y trazadas por los organismos internacionales. Las autoras, destacan que las recientes reformulaciones de las políticas educacionales brasileñas, principalmente, relacionadas a la alfabetización, hacen parte de una movilización mundial:

A través de pactos y alianzas con organismos internacionales – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), entre otros – con el sector privado y con las ONG’s – como es el caso de *Todos Por la Educación* – [comentarios de los autores] Brasil viene produciendo políticas educacionales que enaltecen la distribución de responsabilidades y tareas entre los diferentes contextos de gestión: público, privado y de la sociedade civil. (2018, p.159).

El Pacto Nacional por la Alfabetización en Edad Cierta (PNAIC) es una política docente y, de acuerdo con el MEC, es un compromiso formal asumido por los gobiernos federal, del Distrito Federal, de los estados y municipios de asegurar que todas las niños estén alfabetizadas hasta los ocho años de edad, al final del 3º año de la enseñanza primaria, este programa se instituyó por la Resolución nº 867, de 4 de julio de 2012.

Para este propósito, el PNAIC en el artículo 6º comprende cuatro ejes de actuación: I- formación continua de profesores alfabetizadores; II - materiales didácticos, literatura y tecnologías educacionales; III- evaluación y; IV - gestión, control y movilización social. Nuestro objetivo, en esta tesis, es comprender la representación de la formación continua por profesores del municipio de Guarapuava/Paraná/Brasil, esto es, esta Política Docente y cómo esta representación se articula con la práctica pedagógica, ya que, por un lado, el PNAIC prevé un curso presencial de 2 años para los Profesores alfabetizadores, con carga horaria de 120 horas por año, basado en el Programa Pro-Alfabetización, con la obtención de una beca por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) en el valor de R\$200,00 en el

período efectivo de la realización de la formación. Por otro lado, esta beca se pagó hasta el año de 2016, y en el año de 2017, entre los muchos cambios realizadas en el programa, el no pago para los participantes del curso.

La pregunta que pretendemos investigar es : ¿cuáles son las representaciones sociales de los docentes que participan del PNAIC – Guarapuava- PR sobre la capacitación recibida dentro del ámbito del PNAIC, en el período de 2013-2018?

Entendemos que el análisis y la comprensión de las representaciones sociales de los profesores, tiene una amplia y compleja gama de elementos como Figueiredo y Figueiredo (1986) enfatizan los efectos del programa sobre un público específico, en el caso, los profesores y sus representaciones.

Porque entendemos que:

(...) la regulación de los procesos escolares también implica el gobierno del grupo social que se encarga de la enseñanza, y así, produce un impacto sobre los sujetos como mecanismos de autodisciplina, engendrando estructuras cognitivas, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de lo que es bueno, normal, posible, deseable. Otros de estos elementos son constituidos por las creencias que se adquirieron durante los períodos de formación, previos al ejercicio de la profesión. (Tello, & Mainardes, 2015. p. 44).

Por lo tanto, estas creencias o representaciones están relacionadas con la práctica de los profesores, así como, con las políticas docentes, pues la práctica de los profesores son el resultado de una construcción social que posee una interdependencia entre los componentes y peculiaridades de cada región o grupo.

¿Los profesores simplemente tienen sentido de la política, la reiteran, la refrantan, la implementan? O la política también tiene sentido para los profesores, los convierte en qué y quiénes son estos en la escuela y en la sala de clase, los maquilla, los produce, los articula. Hay una compleja red de interpretaciones, traducciones, *lecturas activas* y trabajo de *escritura* [comentarios de los autores] alrededor de la política (Lendvai, & Stubbs, 2006) y la efectividad del discurso de la política, que produce determinados tipos de sujetos profesores. (Ball, Maguire, & Braun, 2016, p. 17).

En este sentido, buscamos comprender las representaciones de los profesores de la red municipal de enseñanza de la ciudad de Guarapuava, en el estado de Paraná/Brasil, que están cursando o ya cursaron la capacitación ofrecida por medio del Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC. Porque estamos de acuerdo con Gatti, Barretto y André (2011, p. 15) cuando enfatizan que:

La intención de escuchar a los profesores para conocer lo que dicen, piensan, sienten y hacen nos parece muy positiva, si lo que se pretende es descubrir con ellos, ¿cuáles

son las formas más efectivas para alcanzar una enseñanza de calidad que se revierta en un aprendizaje significativo para todos los alumnos?

No tenemos la visión ingenua de que solamente la formación de profesores pueda asegurar una educación de calidad, sin embargo, suponemos que los profesores están en el centro de la actuación política, por lo que es necesario comprender cómo se reciben los discursos políticos, traducidos e interpretados por ellos, y la forma en que se incorporan a su práctica. A partir de esta premisa, defendemos la tesis de que, la Representación Social de los profesores sobre una política, puede ayudar en la efectividad y la implementación de esta política, así como orientar y reestructurar nuevas formas de profesión y nuevas políticas. En esta investigación, buscamos comprender las Representaciones Sociales de los profesores participantes del Pacto Nacional por la Alfabetización en Edad Cierta, y cómo estas representaciones guían y reestructuran la práctica docente.

Así, como Ball, Maguire y Braun, entendemos que las políticas “(...) son formaciones discursivas; son un conjunto de textos, eventos y prácticas que hablan con procesos sociales más amplios de la escolaridad, tales como la producción del ‘alumno’, el “propósito de la escolaridad” y la construcción del “profesor” (2016, p. 173).”, todo esto carga un significado, una representación individual y colectiva, que converge a diferentes prácticas.

Habiendo anunciado la tesis, consideramos importante elucidar como está organizado este texto. En el primer capítulo, “Definiciones Conceptuales”, reflexionamos sobre la educación, una conquista que aún es frágil en la cuestión de su efectividad y que viene siendo ajustada a los nuevos requisitos de la reestructuración económica en el ámbito global, que tiene muchas consecuencias en los procesos de regulación educacional e interfiriendo directamente en la construcción de nuevas políticas docentes y en las relaciones profesionales. Destacamos nuestros objetivos en esta investigación, así como las definiciones conceptuales que fundamentan el trabajo y subsidian la discusión propuesta para analizar la relación que el docente establece entre la representación social sobre el programa PNAIC (Programa Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta) y su práctica docente. Presentamos el concepto de política docente, los programas educacionales como la política en acción, y los profesores como sujetos de la política. Además, presentamos el camino tomado en la investigación, enfocándonos en las epistemologías de la política educativa, el pluralismo metodológico y la teoría de las representaciones sociales.

El siguiente capítulo, “Formación docente en Brasil: Un poco de historia, algunas perspectivas y muchos desafíos”, forma parte de la discusión sobre la formación de

profesores, en el que presentamos un breve panorama de la formación docente, en la que presentamos un breve panorama de la formación docente en Brasil en las últimas décadas y la cuestión de la formación continua. Destacamos la formación continua de profesores alfabetizadores hasta la creación del PNAIC y entendemos que es necesario revisar y modificar algunas prácticas escolares en lo que se refiere a la alfabetización, así como políticas de enseñanza adecuadas para que el alumno consiga leer y escribir con fluidez, dominando el sistema de escritura alfabética.

El tercer capítulo, titulado: “PNAIC: una posibilidad para la formación del profesorado en Guarapuava – PR”, aborda la discusión de la formación de profesores a partir del Programa Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC en Guarapuava, destacando los aspectos metodológicos y los pasos de la investigación. Hacemos hincapie en que nuestra investigación se lleva a cabo en el *contexto de la práctica* (con los profesores), ya que entendemos que los profesores interpretan, reinterpretan y efectivamente ponen en práctica las políticas de manera efectiva, sin ignorar los otros contextos en los que se inserta. Con el apoyo en la teoría y en la legislación educacional sobre la formación de los profesores y sobre el PNAIC, organizamos el instrumento de la investigación que, después de ser recolectado y sistematizado contribuyó, para comprender la representación social de los profesores sobre el programa que llevaron a cabo. Para complementar las informaciones obtenidas por medio de la aplicación del cuestionario a los profesores, se realizaron entrevistas semiestructuradas, con la coordinadora local del PNAIC en Guarapuava (PR) y una orientadora del estudio. Estos procedimientos, junto con los datos estadísticos divulgados por el MEC/INEP, SEMEC – Guarapuava (2019) y los documentos oficiales y legales del programa investigado, nos ayudaron a construir los datos de la investigación.

Presentamos, en el cuarto capítulo, “Representaciones Sociales y Políticas Docentes”, discutimos la posibilidad de un diálogo entre las representaciones sociales y las políticas docentes, entendiendo que ambas son construcciones colectivas que involucran diferentes intereses, percepciones y maneras de actuar y estar en el mundo. También traemos los resultados de la investigación empírica sobre el PNAIC (2018) en Guarapuava (2018) lo que nos llevó a darnos cuenta, la relación de diferentes discursos y prácticas incorporadas, ancladas a diferentes tipos de grupos y actores políticos, que traducen, interpretan, resignifican, otros discursos y textos políticos, y que actúan para la representación social de los participantes sobre esta política.

Y, por último, en nuestras observaciones finales, volvemos a los objetivos, presentando algunas proposiciones concluyentes, reiterando la tesis defendida. También

señalamos, especialmente en esta investigación, que se centra en la formación de profesores, que sus representaciones sociales, sobre las políticas de enseñanza, dan sentido a su trabajo y, por lo tanto, la necesidad de diálogo entre las representaciones sociales y las políticas docentes.

1. Definiciones Conceptuales

(...) Lo que tenemos que hacer no es propiamente definir el concepto del tema, ni tampoco, tomando lo que implica como un hecho dado, simplemente describirlo o explicarlo, sino que, por el contrario, asumir una actitud comprometida hacia él. Actitud de quienes no quieren solo describir lo que está sucediendo como está sucediendo, porque, sobre todo, transformar la realidad para lo que sucede de esta manera, suceda de una manera diferente.

Freire (1981, p. 96)

A partir de las palabras de Freire (1981), empezamos este capítulo comprometidos a reflexionar sobre la educación, una conquista que aún es frágil en la cuestión de su efectividad y que se ha ajustado a los nuevos requisitos de la reestructuración económica en el ámbito global, con muchas consecuencias en los procesos de regulación educacional e interfieren directamente en la construcción de nuevas políticas docentes y relaciones profesionales.

Según Teixeira (2015) a partir de la década de 1990, la política educacional se alinea con las indicaciones de organismos internacionales multilaterales, tomando como marco inicial la perspectiva pedagógica neoliberal de la declaración de Jontien, de 1990 y la conferencia de Dakar, en la década de 2000.

A nuestro entender, la educación es un derecho y no un privilegio, es la condición fundamental para la humanización, por esta razón, no puede estar condicionada a la lógica del mercado, al contrario, debe conducir a la emancipación, según lo definido por la UNESCO (2007, p. 12) que si la educación es tratada “como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por este motivo nadie debe ser excluido de ella”.

La educación brasileña ha pasado por transformaciones en el diseño estructural definido por la LDB/1996, en relación con la organización de la educación básica, cuando en 2004 iniciaron en el Ministerio de Educación discusiones sobre la ampliación de la enseñanza fundamental, pero el programa comenzó en algunas regiones a partir de 2005, según el Ministerio de Educación en el sitio web sobre “Enseñanza Fundamental de Nueve Años – presentación”. (Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>).

La propuesta de nueve años fue definida por la Ley n° 11.274, del 6 de febrero de 2006¹. Con la expansión de la enseñanza fundamental para 9 años de duración, se desarrollaron muchas políticas educativas destinadas a mejorar el trabajo pedagógico realizado por los profesores en sala de clase (Secretaría de Estado de Educación de Paraná, Brasil -SEED-PR, 2010).

La entrada de los niños a los seis años en la enseñanza Fundamental, trajo innumerables desafíos a los educadores de los años iniciales, y la divulgación pública de evaluaciones a gran escala, como la *Prova Brasil*, hizo con que los gestores, los profesores, buscaran definir claramente los objetivos de aprendizaje para los años iniciales y estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos y la calidad de enseñanza (Secretaría de Educación Básica. Dirección de Apoyo a la Gestión Educacional, 2012 a).

Con base en lo expuesto, en las políticas de enseñanza y, más específicamente, en el contexto del Programa Nacional de Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC, el propósito de esta tesis es la de reflexionar sobre el derecho a la educación y el trabajo docente, a partir del análisis de documentos y programas resultantes de las orientaciones de las políticas educativas brasileñas sobre el PNAIC, en Guarapuva-PR, Brasil.

En este contexto, analizar la relación que el docente establece entre la representación social sobre el programa y su práctica docente. Concebimos como objetivo general de esta investigación: “Comprender las representaciones sociales de los docentes que participaron del PNAIC sobre el programa en sí en el período de 2013 a 2018 en Guarapuava-PR/Brasil”. A partir de este objetivo, delineamos como objetivos específicos:

- a) Caracterizar y contextualizar el PNAIC dentro del cuadro de Políticas Docentes;
- b) Describir la política docente de la formación del profesorado como el PNAIC;
- c) Identificar la contribución del PNAIC al implantar una política de enseñanza para la formación de profesores;
- d) Comprender las representaciones sociales de los docentes que participan del PNAIC sobre el programa;
- e) Analizar las representaciones de los docentes que participaron del PNAIC;
- f) Comprender si existe una relación para el docente entre la representación social sobre el programa y la práctica docente;

¹ La cual altera la redacción de los artículos 29, 30, 32 y 87 de la Ley n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional, en la que dispone sobre la duración de 9 (nueve) años para la enseñanza fundamental, con matrícula obligatoria a partir de los 6 (seis) años.

Con base en lo anterior, nuestra orientación de la investigación es necesariamente sociológica, de acuerdo con Tardif y Lessard (2007) quienes enfatizan que la organización del trabajo escolar es una construcción social, con gran número de actores sociales, con intereses distintos y que interactúan y estructuran la organización del trabajo en la escuela, así como las políticas docentes son pensadas para los profesores y por los profesores. De esta forma, los profesores se conviertan en objetos y sujetos de las políticas docentes. Gatti (2012) destaca, esta perspectiva sociológica los inserte en la dinámica de los movimientos de la sociedad, de la misma manera que las políticas docentes se relacionan con otras políticas públicas.

Optamos por la perspectiva Epistemometodológica, categoría en que la elección metodológica se constituye también como posición epistemológica del investigador (Tello, & Almeida, 2013) y, en base a esta comprensión, utilizamos para la producción de los datos el pluralismo metodológico, una vez que este permite la combinación de diversos instrumentos, como datos estadísticos, entrevistas y cuestionarios, entre otros propios de la investigación social, para comprender como la política crea significados y representación sobre la formación de profesores.

Por lo tanto, para responder a los objetivos de esta investigación, en este capítulo, presentamos el concepto de política de enseñanza, los programas educacionales como la política en acción, y los profesores como sujetos de la política. Además, presentamos el camino tomado en la investigación, enfocándonos en las epistemologías de la política educativa, el pluralismo metodológico y la teoría de las representaciones sociales.

1.1 Profesor docente y su construcción política

Tardif y Lessard (2014) enfatizan que ser profesor es una de las profesiones más antiguas y que durante las últimas décadas, en el contexto del capitalismo, de las generalizaciones y la masificación de la educación, así como la burocratización de los sistemas educativos, muchos educadores consideran que esta profesión debe evolucionar según la lógica de la profesionalización.

Corroborar esta idea Libâneo, (2007) reconociendo que las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que nuestra sociedad ha tenido, supone, una nueva evaluación del papel de ser profesor y de la escuela. Él enfatiza que no es solamente la escuela el “impulso” de las transformaciones sociales, sino que posee un papel fundamental juntamente con las varias esferas de la sociedad, al explicar que “La escuela

tiene un papel insustituible cuando se trata de preparación de las nuevas generaciones para el enfrentamiento de las exigencias puestas por la sociedad moderna o posindustrial” (p. 9).

En vista de estos nuevos requisitos, el autor enfatiza la necesidad de profesores con la capacidad de adaptarse

(...) didácticamente a las nuevas realidades de la sociedad, del conocimiento y del alumno, de los diversos universos culturales, de los medios de comunicación. El nuevo profesor necesitaría, como mínimo de una cultura general más amplia, capacidad de aprender a aprender, competencia para saber cómo actuar en la sala de clase, habilidades comunicativas, dominio del lenguaje informacional, saber cómo usar los medios de comunicación y articular las clases con los medios y las multimedias (Libâneo, 2007, p. 10).

Definir lo que es ser docente actualmente, no es una tarea fácil, porque para entenderlo, es necesario comprender la complejidad de esta profesión.

Hay autores como Torres (1999, p.2) que corroboran con el discurso de las políticas educativas en la actualidad al establecer sobre la necesidad de un “nuevo papel para los docentes”:

Así, el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un sujeto polifacético, un profesional competente, un agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que (Barth, 1990, Delors y otros, 1996, Hargreaves, 1994, Gimeno, 1992, Jung, 1994, OCDE, 1991, Schon, 1992, UNESCO, 1990, 1998) comentan.

Aún con relación en la multidimensionalidad de ser docente, Perrenoud (1993) explica que cualquier teoría sobre la práctica docente se aproxima de una teoría psiconalítica, debido a los componentes relacionales y afectivos de la profesión.

O, como lo indican Evangelista y Triches (2012, p. 185) nos enfrentamos a un “(...) proceso de extensión del concepto de enseñanza y gestión y la *restricción* de la formación teórica y del tiempo de formación que, en consecuencia, puede llevar a la desintelectualización del profesor”.

Con base en los aspectos apuntados y concordando como Evangelista y Triches (2012) entendemos que la actividad docente “es una construcción social que comporta múltiples facetas y cuya descripción metodológica implica necesariamente en las elecciones epistemológicas” (Tardif, & Lessard, 2007, p. 41).

Es imposible comprender la naturaleza del saber docente aisladamente, ya que está estrechamente relacionado con los otros docentes, con la escuela y la sala de clase. El saber

docente es, sobre todo, un saber social, y, al mismo tiempo individual, que incorporan en su práctica adaptándolo y transformándolo como indica Tardif (2012, p 17) cuando afirma que

(...) el saber de los profesores debe ser comprendido en estrecha relación de su trabajo en la escuela y en la sala de clase. En otras palabras, aunque los profesores utilicen diferentes saberes, esta utilización se da en función de su trabajo y de las situaciones, condiciones y recursos relacionados a ese trabajo. En resumen, el saber está al servicio del trabajo. Esto significa que las relaciones son estrictamente cognitivas: están mediadas por el trabajo que les proporciona principios para enfrentar y solucionar situaciones cotidianas.

De esta forma, los docentes son seres humanos socializados e individualizados al mismo tiempo, pues actúan sobre un objeto y también buscan lograr algunos objetivos. Y, mientras que, como actores sociales son agente de cambio y portadores de valores emancipadores. (Tardif, 2012).

El autor también señala que los profesores son trabajadores que incluso antes de empezar a trabajar, están inmersos en su lugar de trabajo, al menos 16 años, en cuyo caso podemos llamarlos de “trabajadores interactivos”. (Cherradi, 1990, Maheu, 1996 como se menciona en Tardif, 2012, p. 118), ya que la sala de clase es un ambiente constituido de interacciones humanas.

Aspectos que, según Perrenoud (1993) son interacciones cubiertas en prácticas docentes, bastante invisibles, que hacen con que el docente experimente una red relacional, más o menos de 25 a 30 horas semanales, en el que él es organizador, el participante, además de ser el principal recurso.

Es en este sentido que el profesor, en su acción docente, necesitará usar el conocimiento pedagógico y el conocimiento de sentido y el significado de la educación en la formación humana. Estos saberes serán movilizados por él en el contexto de las experiencias que acumuló en su vida sobre ser profesor, sobre la escuela y el alumno, contribuyendo así para la construcción colectiva de la identidad docente.

La organización escolar en la que el trabajo es desarrollado tampoco es un mundo cerrado, no es autónomo, sino participativo de un contexto social más global en el que está registrado. Este contexto social no es una abstracción sociológica, ni un horizonte distante o situado “fuera” de la escuela, es tanto individual como colectiva. Por el contrario, dicho contexto social es tanto “dentro” como “fuera” de la escuela, es al mismo tiempo individual y colectivo. (Tardif & Lessard, 2007, p. 44).

De la misma manera, Freire dice, (1997, p.94-95), “no somos, por lo tanto, ni una cosa ni la otra. No solo repetamos, lo innato, ni lo adquirido solamente”.

Tardif (2012) también enfatiza que toda actividad humana moviliza tanto dimensiones cognitivas como praxiológicas porque el ser humano piensa y actúa al mismo tiempo. De esta manera, “los docentes, no son idiotas cognitivos, así como los teóricos no son imbeciles de la acción”. (p. 29).

Finalmente, compartimos el pensamiento del autor, entendiendo que “el saber del docente es verdaderamente plural” (Tardif, 2012, p.34) de ahí la dificultad en intentar limitar específicamente lo que es ser docente actualmente. “¡El profesor es una persona! Pero necesita saberlo y asumirlo en el ejercicio de su profesión”. (Perrenoud, 1993, p.150).

Como señala Perrenoud (1993) en las próximas décadas la profesión docente estará en transición entre la modernidad y la tradición.

Sería ingenuo creer que la capacitación inicial puede ser el único o principal impulsor de la profesionalización. Esta solo puede acompañar o preparar una evolución deseada por varios actores colectivos. Es en esta condición que los nuevos profesores pueden contribuir para el cambio de las prácticas en las salas de clase y en los establecimientos de enseñanza. Solo les podemos pedir que asuman riesgos en el contexto de una voluntad global de cambio, confirmada por una preocupación de inserción profesional favorable a la renovación de los saberes y de las actitudes. (p.153).

Del mismo modo, Ens y Behrens (2012, p.21) aclara que la formación de los docentes debe realizarse en un “continuum, posibilitando al mismo tiempo que es posible articular la formación inicial, la continua y las exigencias vividas por el profesor”.

En Brasil, el profesor, vive un momento delicado, de devaluación de su trabajo en todos los niveles. La lógica del capitalismo neoliberal, las reformas y las políticas implementadas en la educación se reflejan incluso en la formación y en el ejercicio profesional de los profesores, y trae en su discurso la temática de la profesionalización vinculada a una educación de calidad, pero en la práctica, estimula la competición producida por el mercado. Podemos tomar como ejemplo el monitoreo por medio de evaluaciones externas, que sirven para controlar tanto las escuelas como los profesores.

En esta lógica, ocurre la transformación del profesor en un realizador de tareas para volcar contenidos de acuerdo con los elementos de las pruebas anteriores y preparar a los alumnos para responder a las pruebas futuras. (...) “el profesor está amenazado, presionado, abandona la profesión con sueldo y carrera precarios. Jerga empobrecedora a pesar del aura positiva – profesor polifacético, emprendedor, protagonista, innovador, eficaz, nota 10, empoderado – lo adjetiva y pretenden deconstruirlo en lo que atañe a sus funciones profesionales específicas de viabilizar la apropiación crítica y activa del

conocimiento histórico y socialmente producido”. (Evangelista, & Seki, 2017, p.6).

Por lo tanto, según Evangelista y Shiroma (2015, citado en Evangelista, & Seki, 2017, p. 6) el profesor “se encuentra en la encrucijada entre actuar en la formación humana o en la producción de resultados.” La profesionalización docente que está presente en el discurso de diversas políticas del Gobierno Federal y también de la sociedad en general, como lo afirman Raimann, (2015), Evangelista y Seki (2017) a menudo apuntan para la pérdida de la autonomía de este trabajador y una desprofesionalización o descalificación.

De este modo, estamos de acuerdo con Ball, Maguire y Braun (2016, p. 131), cuando afirman que, “es importante reconocer que las diferentes políticas, o más precisamente los tipos de políticas, posicionan y producen a los profesores como diferentes tipos de sujetos de la política”.

Colabora con este pensamiento Oliveira, Carvalho, Le Vasseur, Min y Normand (2019, p. 8), al enfatizar que actualmente las reformas de las profesiones en el área educacional son influidas por agencias y organismos internacionales que por medio de evaluaciones y otras herramientas y discursos centrados para la eficacia y la calidad, (...) “ha desafiado el conocimiento y competencia de los profesores y su autonomía profesional al promover nuevos estándares, recomendaciones y mejoras prácticas.”.

En este sentido, ¿quién es el profesor? Creemos que las palabras de Freire (1983, p. 39) pueden ayudarnos a comprender:

Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la gran variedad de sus desafíos. No se agota con un tipo estandarizado de respuesta. Su pluralidad no solo se enfrenta a los diferentes desafíos que surgen de su contexto, sino que se enfrenta al mismo desafío. En el juego constante de sus respuestas, se altera en el propio acto de responder. Se organiza. Elige la mejor respuesta. Pruébale. Actúa. Haga todo esto con la certidumbre de quien usa una herramienta, con la consciencia de quien está delante de algo que lo desafía. En las relaciones que el hombre establece con el mundo, hay, por eso mismo, una pluralidad en la propia singularidad. Y hay también una nota presente de criticidad.

Así, concluimos, al igual que Tello y Almeida (2013, p.230) que el entendimiento de los procesos políticos-educativos como procesos emancipatorios, permite el papel del intelectual orgánico que, como parte de un organismo vivo, se relaciona a un proyecto de sociedad, en la que la “producción de conocimiento como acciones aisladas, desagregadas y despolitizadas” ya no se aceptan.

1.2 Política Docente

La política docente es una cuestión integral que se refiere también al contexto escolar y al papel del Estado en la garantía al derecho a la educación y a la calidad de su enseñanza.

La política entendida como praxis social está determinada por la relación intrínseca entre teoría y práctica, entre el pensar y el hacer, entre el decir, proclamar y su realización concreta. Tal relación, además de indicar las principales contradicciones, es la prueba histórica de su realización y eficiencia. (Gamboa, 2015, p. 16).

Tello y Mainardes (2015, p. 44) se refieren a las Políticas Docentes “como un complejo entrelazado con múltiples influjos”, construidas socialmente por diversos actores e intereses, así como por la lucha de poderes. Y también se complementan haciendo una analogía de las políticas docentes como un tejido, en el que, cuanto más entendemos, más nos damos cuenta de la multiplicidad y la complejidad de los componentes que la constituyen.

Aún así, los autores apuntan algunos componentes que poseen una mayor centralidad en las decisiones del gobierno en relación con los docentes, como los salarios docentes, carga horaria, condiciones de trabajo y otros que se conjugan con diversos actores sociales en los niveles meso y micro de las políticas educativas.

Por lo tanto, podemos ver que existe una nueva forma de organización, un nuevo orden mundial de producción política y económica, que tiene sus raíces en el capitalismo y, de este modo, dicta y produce nuevas formas culturales, tecnológicas y educacionales, entre otras.

De este modo, un importante agente que define las políticas públicas, con fuertes influjos de los fundamentos epistemológicos clásicos de acciones del Estado es el proyecto del Capitalismo Globalizado. Esto constituye un agente definidor de políticas públicas educacionales nacionales, pues este proyecto envuelve una correlación de fuerzas a nivel internacional, en la que figuran intereses económicos y políticos. (Boneti, 2015, p. 119).

En este sentido, Boneti (2015) argumenta que los límites tradicionales nacionales están comprometidos seriamente por la universalización de las relaciones sociales y económicas, enfatizando que los dictames de una economía global es uno de los factores primordiales para las Políticas Públicas Nacionales.

En general, surgen nuevas exigencias en el trabajo docente, nuevas posturas y relaciones interpersonales, sin dejar de lado las cuestiones relativas a la subjetividad, Severino, (2009, p.160 como se menciona en Gatti, Barreto, André, 2011, p. 26) subraya que

no podemos pensar en la escuela como un proceso institucional, sino que a pesar de que la educación sea una práctica institucionalizada en nuestra sociedad, también es una intervención humana.

A partir de esta nueva configuración mundial, se vuelve simplista entender el Estado como una simple institución de dominación al servicio de la clase dominante, por ejemplo. O, por otro lado, se vuelve simplista también entenderlo como una institución regida por la ley, al servicio de todos los segmentos sociales. (Boneti, 2010, p. 64 como se cita en Almeida, 2015, p. 185).

Por lo tanto, según Boneti (2010 como citado en Almeida, 2015) advierte el papel del Estado frente de este nuevo orden globalizado, en la que no está al servicio solo de una clase, debido a la fuerza de otros movimientos sociales, porque, a pesar de la existencia de la organización capitalista, la clase dominante no solo determina las políticas educativas en el país, sino que sigue imposiciones y determinaciones de los organismos internacionales.

Tello y Mainardes (2015) destacan que en Brasil, el Plan de Desarrollo de la Educación prioriza la ejecución de metas y resultados, sobre todo en el IDEB. También complementan, mencionando el informe del Banco Mundial, sobre Brasil, “en el que se menciona que para la educación falta una orientación centrada en los resultados, incentivo financiero a los profesores y evaluación del desempeño docente”. (Banco Mundial, 2003a, 2003b como se cita en Tello, & Mainardes, 2015, p.47).

En Brasil, el régimen de colaboración previsto en la Constitución Federal de 1998, y reafirmado en la LDB y en actual Plan Nacional de Educación deja explícito la ausencia de una articulación entre las diferentes políticas públicas y también en cada política. Todo eso dificulta que pensemos la educación en el país de forma integrada (Gisi, & Buccio, 2015).

Así, a partir de las reformas educativas en el período pos-neoliberal Tello y Mainardes (2015) presentan tres aspectos comunes en las políticas educativas en países latino-americanos, uno asociado a la calidad y eficiencia de los sistemas educativos, como la ampliación de los años obligatorios de la escolaridad, otro relacionado a la fuerte referencia de la educación como derecho y, por último, la referencia a los aspectos concernientes a la formación docente y regulación de la profesionalización.

De este modo, en este escenario pos-neoliberal, nos damos cuenta que las políticas docentes traen un discurso a favor de una educación de una calidad para todos los ciudadanos, sin embargo, las acciones llevadas a cabo demuestran todo lo contrario. Las políticas son desarrolladas en detrimento de los requisitos del Banco Mundial, las condiciones precarias de trabajo y de la educación, por la lógica del capitalismo.

De esta manera, es visible que la escuela y la enseñanza no acompañan el ritmo y las transformaciones que la sociedad moderna ha experimentado, asimismo, las relaciones económicas y sociales globalizadas que experimentamos son claras y sus múltiples dinámicas afectan directamente la educación.

Asimismo, Almeida (2015) explica que cuando se debate una política pública, surgen innumerables conflictos, consecuencia de la lucha de clases, pues el estado capitalista interviene en la autonomía, contribuyendo para la legitimación y acumulación del capital.

En vista de las cuestiones presentadas, es importante pensar en las políticas docentes para tener una comprensión crítica de la situación actual, no solo permaneciendo en sus aspectos descriptivos, sino también, percebiéndolos como una forma de propiciar cambios.

Sin embargo, en términos de políticas educativas, la profesionalización de los profesores puede adquirir un gran significado, no solo para hacer frente a las pretensiones de las profesiones del sector terciario, sino también para preparar las nuevas generaciones para una sociedad compleja, planetaria, e incierta (Perrenoud, 1993, p.140).

Finalizamos con el pensamiento de Shiroma (2011), cuando presenta los textos de las políticas como siendo, al mismo tiempo, producto y productor de una orientación política, siendo su divulgación y difusión, como agentes de cambios o innovaciones en las prácticas educativas.

Lendvai y Stubbs (2006, como se menciona en Ball, Maguire, & Braun, 2016, p.17) aún se preguntan, si los profesores tienen sentido en la política o si la política tiene sentido para los profesores. Enfatizan la complejidad de interpretaciones, traducciones, lecturas y escritos sobre política y que produce determinados tipos de sujetos profesores.

De esta manera, parte de la política educativa es un conjunto de tareas gubernamentales que se materializan en leyes, programas, proyectos, planos, resoluciones, entre otros, que se construyeron y constituyeron por medio de algunos discursos dichos y muchos otros silenciados.

1.3 Actividad política: programas y política en acción

Discutir sobre la política docente es una cuestión muy importante. Entender sus temas y problemas es necesario para comprender como ocurre la formulación de esta política hasta su implementación y su evaluación.

En este contexto es imprescindible diferenciar política y programa. Niernberg et al, (2006 citado en Mainardes 2015, p. 32-33) describen que las investigaciones sobre políticas y programas se concentran en diferentes aspectos:

(...) la política es el horizonte, algo de largo alcance. Y los programas son las formas de hacer una política en acción, así los programas se constituyen en desdoblamiento de la política. Un ejemplo de esta distinción es la política de evaluación de la Educación Básica, que incluye diversas acciones y programas específicos (en el caso de Brasil, la Prueba Brasil, la Prueba Diagnóstico Brasil, o el Índice de Desarrollo de la Educación Básica-Ideb).

Según el pensamiento de Nierbeng, podemos decir que las políticas están plasmadas en documentos, leyes, enmiendas constitucionales, directrices oficiales y, que pueden ser consultadas por cualquier persona interesada sobre el tema. Estos documentos pueden divulgarse ampliamente, sin embargo, no ponen en acción la política, solo están en el papel. En este escenario, las políticas son apenas descriptivas y, a partir de esta descripción, los actores que trabajan en los sistemas de enseñanza y escuelas hacen una primera lectura e interpretación y, luego, una retrospectiva y una prospectiva. (Ball, Maguire & Braun, 2016).

El enfoque del ciclo de políticas (Mainardes, 2006) contribuye a esta idea, que ha sido utilizada en distintos contextos como subsidio para el análisis y estudio de las políticas educacionales. Este abordaje lo elaboraron Stephen Ball y sus colaboradores y, de acuerdo con Mainardes (2006, p. 49), adopta una perspectiva posmoderna para explicar la complejidad de la política educacional, ya que “enfatisa los procesos micropolíticos y la acción de los profesionales que lidian con las políticas a nivel local e indica la necesidad de articularse a los procesos macro y micro en los análisis de políticas educacionales”.

Mainardes (2006, p. 52) también nos aclara que:

Los textos políticos son el resultado de disputas y acuerdos, ya que los grupos que operan dentro de los diferentes lugares de la producción de textos compiten para controlar las representaciones de la política (Bowe et al., 1992). Por lo tanto, las políticas son textuales, pero también conllevan limitaciones materiales y posibilidades. Las respuestas a estos textos tienen consecuencias reales. Estas consecuencias son vividas dentro del tercer contexto, el contexto de la práctica.

Desde este entendimiento, nos han puesto a pensar que los programas derivan de una política, forman parte de una política, y pueden entenderse como la política en acción. Podríamos intentar hacer una analogía con un proyecto general como modelo de la política y que de este se despredieran muchos proyectos, o sea, los programas.

Las “ideas”, por un lado, y los sujetos, los grupos o los actores, por otro, son entonces los componentes insoslayables de cualquier indagación sobre la racionalidad de las políticas públicas, entre ellas, la educativas. Pero ambos se materializan y desenvuelven en contextos políticos específicos, que establecen las reglas del juego político: nos referimos a la institucionalidad de las políticas públicas, al marco normativo que regula la actuación de los actores y define el escenario donde los programas de políticas deben desarrollarse (Bentacur, 2015, p.82).

Souza (2015) demuestra que los estudios sobre los programas y acciones de las políticas educativas corresponden al 9,4% de las investigaciones realizadas en política educativa en Brasil, como podemos observar en el Cuadro 1.

Tabla 1: Temas/objetos investigados en políticas educativas. GT5 ANPED (2000-2011)

Tema	N	%
Gestión (educativa, escolar, democrática)	81	24,6
Teorías y conceptos	43	13,1
Etapas y modalidades	36	10,9
Reformas (de Estado, Educativa)	32	9,7
Programas y acciones	31	9,4
Evaluación (Políticas de evaluación a gran escala)	14	4,3
Financiamiento de la Educación	14	4,3
Trabajo Docente	12	3,6
Estado de Arte/ Investigaciones Política Educativa	11	3,3
Consejos (Municipal, Escolar, Control Social)	10	3,0
Políticas Curriculares	9	2,7
Municipalización	9	2,7
Legislación Educativa	8	2,4
Organismos Internacionales	6	1,8
Demandas educativas y derecho a la educación	5	1,5
Intelectuales (de la educación, de la política)	5	1,5
Historia de la Política Educativa	3	0,9
Total	329	100

Fuente: la autora (2019)

El autor enfatiza que estos trabajos, en su mayor parte, analizan la propuesta de la política y los resultados obtenidos, haciendo una análisis de su efectividad, “(...) existe un abordaje de culpabilización de la política sobre aquello que debería prever/proponer con la intención de evaluar sus resultados”. (Souza, 2015, p. 210).

En este sentido, Ball, Maguire y Braun, (2016) nos alertan que, muchos escritos sobre la política educativa, en la que se intenta resolver un problema, resultan en legislaciones,

prescripciones o inserciones volcadas a la práctica. Sin embargo, si no consideramos el desempeño de las políticas, las interacciones sociales, así como los actores sociales involucrados en este proceso, borramos lo que Colebatch (2002, citado en Ball, Maguire, & Braun, 2016, p. 13) llama de “actividad política” y que de alguna manera, conecta los textos a la práctica.

Es a partir de esta idea, que entendemos que el estudio de la apropiación de los documentos políticos, como programas, leyes y resoluciones, etc., puede revelar prácticas sociales que nos ayude a comprender la realidad educativa dinámica y en constante transformación y que interfiere en la construcción de nuevas relaciones sociales y nuevas identidades docentes.

1.4 Metodología: el camino tomado en la investigación

Investigar es reflexionar sobre la realidad, es asumir un compromiso político y ético con nuestra sociedad, puesto que las teorías son parte de la realidad social, que al mismo tiempo reflejan e interfieren sobre ella. Como Freitas (2007, p.4) describe, “todo el conocimiento producido en las ciencias humanas tiene su punto de partida y de llegada en los procesos de la vida humana”.

Reflexionar e investigar las formas diferenciadas del conocimiento y sus modos de producción y construcción por medio de alternativas de investigación en Educación es de fundamental importancia en el momento en que la libertad pierde su espacio para el desconocimiento, la ignorancia, el fundamentalismo y la corrupción. Predominantemente, la investigación ha de proponerse como instrumento fomentador de consciencias y acciones críticas, que no solo comprendan la existencia y el mundo de modo diferente, sino que busquen producir una existencia y un mundo cualitativamente mejor. (Ghedin, & Franco, 2006, p. 19 como citado en Freitas, 2007, p.5).

En este sentido, al darnos cuenta de la complejidad de la realidad social, y que no tenemos una única forma de interpretarla, tomamos la perspectiva epistemológica y del pluralismo como una posibilidad de comprender las interpretaciones y representaciones de la política en análisis.

Para explicar mejor la metodología adoptada en esta tesis, explicamos en la secuencia los métodos elegidos para recoger y analizar las informaciones necesarias para responder a los objetivos propuestos, apoyándose en el aporte teórico de las Representaciones Sociales que se

sustenta a partir de “[...] una transfertilización de coyunturas, intereses e intenciones” (Moscovici, 2011, p. 314).

a) Métodos de la recolección de las informaciones:

La base lógica se encuentra en la comprensión del conocimiento mismo como proceso de elaboración de respuestas para preguntas. La investigación científica se caracteriza por organizar los procedimientos para conseguir la elaboración del diagnóstico exhaustivo sobre un problema concreto, ubicado en el mundo de la necesidad humana. El mundo de la necesidad, por ser complejo, exige procedimientos que requieren un rigor lógico. Este rigor debe acompañar los diversos pasos que van desde la localización del problema en el mundo de la necesidad, su transformación en cuestiones de preguntas a la elaboración de las respuestas para estos problemas, con el objetivo de superar estas necesidades. (Gamboa, 2015, p.18)

Basados en el pensamiento de Gamboa (2015) elaboramos algunas estrategias para recopilar informaciones necesarias para responder a nuestro problema de investigación y dar cuenta de los objetivos propuestos.

Inicialmente, recolectamos los datos de la Secretaría Municipal de Educación-SEMEC, como la capacitación de los profesores, la cantidad de profesores que cursaron o cursan el PNAIC y datos disponibilizados en el sitio web del MEC, como la aprobación de los alumnos en las series iniciales, antes y después del inicio del PNAIC, para construir el escenario de la investigación.

Por lo tanto, partimos de la recolección de los datos cuantitativos dentro del enfoque cualitativo, pues, según Chizzotti (2006), los datos cuantitativos auxilian los datos cualitativos en la etapa exploratoria. Incluso, el autor enfatiza, que estos datos pueden indicar una relación más vasta entre fenómenos particulares.

Chizzotti (2006) también afirma que la investigación cualitativa no requiere un modelo único de utilización de técnicas, ya que cada investigador tiene autonomía para organizar la metodología más adecuada y eficiente en relación con su campo de investigación. Sin embargo, alerta que el investigador deberá validar los medios y técnicas adoptados, comprobando la científicidad de los datos recolectados, así como los nuevos conocimientos producidos por la investigación.

Como instrumento de recolección de datos, utilizamos también, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

Para ayudarnos, utilizamos el software IRAMUTEQ que, de acuerdo con Camargo y Justo (2013) fue desarrollado por Pierre Ratinaud (2009), y se configura como un programa

gratuito que ofrece innumerables análisis estadísticos sobre corpus textuales, y nos trae muchas contribuciones a los estudios en Ciencias Humanas y Sociales, que tienen el contenido simbólico proveniente de los materiales textuales como una fuente importante de datos de investigación.

b) El análisis de contenido

“El análisis de contenido es una técnica de investigación que tiene por finalidad la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación (Bardin, 2004, p.16).” Para ello, se utilizan muchos recursos e instrumentos metodológicos que se emplean en los discursos, y su interpretación oscila entre dos campos, el primero es el rigor de la objetividad, y el segundo, la fecundidad de la subjetividad.

Para Bardin (2004, p. 27), pueden utilizarse diferentes técnicas de análisis:

El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones. No es un instrumento, sino una gama de equipos, o, más estrictamente, será un único instrumento, pero marcado por una gran disparidad de formas y adaptable a un campo de aplicación mucho más amplio: las comunicaciones.

Aún así, Moraes y Galiazzi (2007, p. 143) complementan que el análisis de contenido, “busca establecer conexiones entre el nivel sintáctico del texto con los niveles semánticos y pragmático del mismo”, o sea, busca comprender lo que expresa un texto, que siempre categoriza a partir de las interpretaciones del investigador, pues pone en evidencia algunas partes, para que así podamos entender el todo.

Bardin (2004) explica que el análisis de contenido, se organiza en torno de tres polos cronológicos: 1) el pre-análisis, 2) la exploración del material, y 3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación. En este mismo trabajo, el autor también señala la utilidad del ordenador para el análisis de contenido, con respecto a la rapidez, un mayor rigor en la organización de la investigación, la reproducción y el intercambio de documentos, además de una serie de otras ventajas. Bardin (2004, p. 139), Asimismo, cita algunos programas, como el propio WORDS, que fue uno de los primeros “en experimentar un proceso de análisis sin filtro previo”.

En este sentido, elegimos confiar con la ayuda de un software desarrollado por Pierre Ratinaud, el IRAMUTEQ, que es un programa gratuito. Este programa ofrece innumerables

análisis estadísticos sobre el corpus textuales, y ha auxiliado mucho los estudios en Ciencias Humanas y Sociales.

c) IRAMUTEQ

El uso de softwares específicos para el análisis de datos viene siendo cada vez más utilizados en las investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales, principalmente cuando se tiene un material muy extenso para ser analizado.

En Brasil, Camargo y Justo (2013) señalan que, muchas investigaciones utilizan softwares desde la década de 1990, como el *Etnograph*, *Nudist* y *Atlhas TI*. Estos softwares utilizan como unidad de análisis, la palabra. Entonces, M. Reinert, desarrollo un programa innovador, el ALCESTE (*AnalyseLexicale por Context d'un Ensemble de Segments de Texte*). Este software se distinguió de los demás, por la posibilidad de recuperar el contexto en que aparecieron las palabras. En Brasil, se insertó en 1998 y fue muy utilizado por investigadores de las Representaciones Sociales. Sin embargo, este software no es gratuito.

En 2011, el laboratorio de Psicología Social de comunicación y Cognición de la Universidad Federal de Santa Catarina (LACCOS/UFSC) conoció un software gratuito y con fuente abierta desarrollado por el investigador francés Pierre Ratinaud (2009), que utiliza el mismo algoritmo del ALCESTE. Este software, el IRAMUTEQ, aún posibilita otras análisis lexicales además de las ofrecidas por el ALCESTE.

Ratinaud (2009), presenta el software IRAMUTEQ, un software gratuito y con fuente abierta, y licenciado por GNU GPL (v2), que permite hacer análisis estadísticas sobre corpus textuales y sobre tablas, individuos/palabras. Él está anclado en el software R (www.r-project.org) y en el lenguaje Python (www.python.org).

Camargo y Justo (2013) describen el IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) como un programa informático, gratuito que se ancla en el software R, permitiendo diferentes formas de análisis estadísticas.

Primeramente se desarrolló en la lengua francesa, pero en el 2013 comenzó a ser utilizado en Brasil y desde entonces un dicionário experimental en lengua portuguesa se encuentra en una etapa de perfeccionamiento constante. “El IRAMUTEQ posibilita los siguientes tipos de análisis: estadísticas textuales clásicas, investigación de especificidades de grupos, clasificación jerárquica descendiente, análisis de similitud y nube de palabras (Camargo, & Justo, 2013, p.513).”

d) Métodos de Análisis de las informaciones

Para analizar las informaciones recolectadas, utilizamos la teoría de las Representaciones Sociales, según Arruda (2009, p. 748) “Los contextos en los que estamos ubicados nos constituyen, y es en esta condición de seres contextuados que elaboramos nuestras representaciones”.

De este modo, entendemos que el individuo y la sociedad no se separan, al contrario ejercen influencia mutua, configurando una construcción social (Berger, & Luckmann, 2004).

Arruda (2009) también enfatiza que es indispensable darse cuenta como las características de funcionamiento y organización de la sociedad se articulan y se negocian entre sí, construyen la realidad. O sea, se parte de lo macro, para entender y comprender lo micro.

Una nación es el resultado de un largo proceso de construcción histórica, cultural, social y política, proceso que instituye un imaginario y un sentimiento de nacionalidad, que se expresan por medio de la elaboración de un conjunto de representaciones sociales. (Thiesse, 2001 como cita Arruda, 2009, p. 751).

Así, cuando pensamos en los profesores, pensamos en varias inserciones, como la social, la histórica, la política, entre otras, que constituyen la representación social.

Entendemos que la contribución teórica de las representaciones sociales se han mostrado cada vez más efectivas en la educación, debido a la multiplicidad de las interrelaciones, considerando el contexto social y ayudándonos a comprender las relaciones que son construidas en el ambiente escolar, así como un potencial político, en la identificación del sujeto-profesor. Corrobora esta idea Ens, Martins, Abdala y Silva (2019, p.99) cuando destacan la teoría de las representaciones asociada a las políticas docentes y a la formación de profesores: “Los estudios en representaciones sociales buscan analizar la construcción de saberes, imágenes, argumentos y justificativas para la toma de decisiones sobre temas sociales que emergen del encuentro del individuo con la sociedad”.

1.5 Epistemología: enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa

Según el Diccionario de Filosofía de Abbagnano (2003), epistemología significa “la disciplina que considera las formas o los procedimientos del conocimiento científico” (p.151), y el problema, que es un tema específico de la epistemología, es la realidad de las cosas.

La teoría del Conocimiento, se apoya en dos supuestos: I, el conocimiento es una "categoría" del espíritu, una "forma" de la actividad humana o del "sujeto", que se puede preguntar en términos universales o abstractos, esto es, prescindiendo de los procedimientos cognoscitivos particulares de que el hombre dispone fuera y dentro de la ciencia, II, el objeto inmediato del conocimiento es, como creía Descartes, apenas la idea o la representación, y la idea es una entidad mental, solo exista apenas "dentro" de la consciencia o del sujeto que la piensa. Se trata, por lo tanto, de verificar: si esa idea corresponde a una cosa cualquiera, o entidad "externa", es decir, existente "fuera" de la consciencia. (p.194)

Desde esta comprensión, podemos ver la importancia de los estudios epistemológicos también para el área educacional.

Algunos problemas epistemológicos están relacionados a la educación involucrando la Pedagogía, la Filosofía, las Políticas Educativas y la Epistemología de la Educación. Lamar, (2015) presenta que, en el siglo XIX, el área de la educación fue fuertemente influido por las revoluciones científicas y eso resulta del predominio de la concepción positivista del conocimiento en el área educativa.

El autor también, describe que la palabra epistemología se creó recientemente, y que si, la palabra es nueva, por consiguiente, lo que designa tampoco es muy antigua. Además de eso, añade que fue a partir del siglo XVIII, que la palabra ciencia estaba tomando un sentido más restringido y también más preciso, a lo que nos referimos hoy en la cultura científica.

En el área de las políticas educativas, tomamos como base a Almeida y Tello (2013), que presentan el enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE). En este enfoque, los autores destacan que las políticas educativas no son neutras y por eso, se presentan como un campo de estudios epistemológicos. Sin embargo, advierten que este campo, no debe simplemente asumirse como una receta, para “saber” como se debe hacer investigación en política educacional, por lo contrario, es un esquema flexible que intenta promover, por medio de componentes, la reflexividad sobre los procesos de investigación del campo de la política educacional”. (Almeida, &Tello, 2013, p.13).

La perspectiva Epistemetodológica, de acuerdo con Almeida y Tello (2013), nos proporciona un modo de reflexión sobre la investigación en el campo por medio del enfoque de las epistemologías de la Política educativa (EEPE).

Almeida y Tello (2013) destacan que el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE) favorece el desarrollo de la investigación, pues contribuye para la reflexión sobre los procesos de la producción del conocimiento a partir de un esquema flexível, que involucra la Perspectiva Epistemológica, entendiéndola con la Teoría General que orienta la investigación, la Posición Epistemológica, es el modo de construir la realidad, posicionamiento político e ideológico del investigador y la Perspectiva Epistemetodológica que es el momento de definición metodológica del investigador:

Por esta razón preferimos hablar de la epistemetodología, categoría en que convergen la presentación del método y la posición epistemológica del investigador. Consideramos que un enfoque metodológico posee una epistemología, pero para los efectos de su uso común, preferimos este último término: epistemetodología. (Tello, & Almeida, 2013, p.15)

Los autores explican que cada uno de los componentes de la epistemología dependen de la relación del investigador con el tema de estudio. En este enfoque, los autores, comprenden que el investigador al asumir una postura epistemológica, que sirve como guía para la investigación, también se posiciona política e ideológicamente, además de seleccionar métodos coherentes con esta perspectiva. Por ello, se refieren a la epistemetodología, como una “categoría en la que confluyen la presentación del método y la posición epistemológica del investigador” (Almeida, &Tello, 2013, p.15).

Para los autores, es evidente que la metodología se transforma en epistemetodología, cuando está coherente con la perspectiva epistemológica y la posición epistemológica del investigador.

Por lo tanto, el modelo propuesto por Tello (2012) enfatiza la importancia de que los investigadores expliquen la perspectiva y el posicionamiento epistemológico y el enfoque epistemetodológico de sus investigaciones:

Estos tres elementos pueden presentar la mayor o la menor coherencia y consistencia de lo que sea más elevado. Así, la fundamentación teórica de las investigaciones de políticas educativas, como en otros campos, asume una relevancia central, en la medida en que permite la superación de los análisis descriptivos en dirección a los niveles de abstracción más elevados. (Mainardes, 2015, p. 32).

En el área de la política educativa, Tello y Mainardes (2015b) observaron que en los últimos años, las investigaciones fundamentadas en la perspectiva pluralista, aumentaron considerablemente y, así lo señala el enfoque de las epistemologías de las políticas educativas - EEPE, que es esencialmente pluralista.

1.6 Pluralismo epistemológico y metodológico: una aproximación de la realidad social

El científico que desea maximizar el contenido empírico de las concepciones que apoya y que quiere entender aquellas concepciones de la manera más clara posible, debe introducir concepciones nuevas. En otras palabras, el científico debe adoptar una metodología pluralista. Depende de él comparar ideas con otras ideas en lugar de tener en cuenta la ‘experiencia’ e intentará mejorar antes que disipar las concepciones que fueran vencidas en la confrontación. Y continuando de esta manera, mantendrá las teorías acerca del hombre y del cosmos que se encuentran en la Génesis o en el Pimandro y las elaborará y las utilizará para evaluar el éxito de la evolución y de otras concepciones ‘modernas’. (Feyerabend, 1989, p. 40).

Feyerabend (1989) nos explica que el conocimiento surge de una pluralidad de concepciones y por eso la necesidad de que el científico obtenga el máximo contenido empírico para comprender su teoría y, por lo tanto, justifica la necesidad de adoptar un abordaje pluralista.

El abordaje pluralista según Tello y Mainardes (2015b) trae la idea de que existen muchas formas de describir el mundo, muchas veces diferentes y hasta contradictorias, pero al mismo tiempo verdaderas descripciones. Los autores, También añaden que el investigador, puede usar una perspectiva epistemológica, por ejemplo del marxismo o del positivismo y adoptar el pluralismo metodológico: “Cuando se hace referencia al pluralismo metodológico en general se está señalando el multimétodo o metodología mixta o diversas metodologías entrelazadas entre sí para obtener información de un determinado objeto de estudio”. (Tello, Mainardes, 2015, p. 771).

En ese sentido, los autores enfatizan que en las investigaciones en política educativa, al adoptarse el pluralismo epistemológico y metodológico, hace con que, el investigador se posicione, teniendo en cuenta, que los resultados que se lograron, solo serán parte de su interpretación. “(...) El pluralismo intenta mapear las diversas visiones de los actores que son parte de un acontecimiento o trama, en nuestro caso, socio-político-educativo”. (Tello, & Mainardes, 2015, p. 776).

(...) la perspectiva epistemológica del pluralismo no es el equivalente a la mixtura aleatoria de perspectivas epistemológicas, conceptos o teorías, incluso, tampoco se debe

referenciar en términos de “mezcla” o relativismo epistemológico. Por el contrario, la investigación en política educacional desde una perspectiva epistemológica exige un esfuerzo por parte del investigador para desarrollar y conectar de modo consistente categorías y reflexiones teóricas de perspectivas *cercanas* en sus matrices epistemológicas. Esto es: en su modo de abordar la realidad socio-política-educativa. (Tello, & Mainardes, 2015, p. 784).

De esta manera, los autores refuerzan que debemos considerar el pluralismo epistemológico como única forma de comprender la realidad social, pues, trae componentes teóricos, analíticos y ontológicos convirtiéndose en una perspectiva para el análisis. Así, como Tello y Mainardes (2015b, p. 776) asume una visión rizomática y compleja.

En este sentido, debemos considerar que el pluralismo epistemológico se caracteriza por ser constructivista (Torres, 2005), donde se considera la realidad como una construcción social (Berger y Luckmann, 1997) y es así el único modo de acceder a ella que tienen los investigadores sociales a través de la interpretación, teniendo en cuenta que la realidad objetiva no existe.

Sin embargo, a pesar de percibir el pluralismo epistemológico y metodológico, como una forma coherente de aproximarnos de la realidad social, Tello y Mainardes (2015b) nos alertan que esta perspectiva recibe muchas críticas, por asociarlo con el relativismo cultural y conceptual y, así como al pragmatismo.

Al respecto, Mainardes (2018, p. 13), enfatiza que “lo que aquí se llama de pluralismo como perspectiva epistemológica, es el uso consciente y reflexivo de conceptos e ideas de diferentes teorías, que están articuladas para componer un cuadro teórico para la investigación”.

1.7 Representaciones Sociales: interpretando la realidad social

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) fue propuesta por Serge Moscovici en 1961, cuando introdujo el concepto de representación social en un estudio pionero sobre el psicoanálisis en el pensamiento popular de la población Francesa, “*La Psicanalyse: Sonimage et sonpublic*”.

El concepto de Representación Social surgió a partir de las ideas de Durkheim, sin embargo, la psicología social lo considera de una forma diferente, “(...) se sabía que las representaciones sociales existían en la sociedad, pero a nadie le importaba su estructura o su

dinámica interna” (Moscovici, 2011 p. 45). En este sentido, Moscovici considera un fenómeno, a lo que anteriormente veían apenas como un concepto.

Para Moscovici (2011), el fenómeno de las representaciones sociales es una forma específica de comprender y, también comunicar lo que nosotros ya sabemos, dando significado, orden y percepción que reflejan un mundo de forma significativa. Moscovici enfatiza que este es uno de los fenómenos más llamativo de nuestro tiempo, pues une el lenguaje y la representación, volviendo familiar algo no familiar.

Cuando todo es dicho y hecho, las representaciones que nosotros hacemos – de una teoría científica, de una nación, de un objeto, etc. – son siempre el resultado de un esfuerzo constante de volver común y real algo que no es común (no familiar), o que nos da un sentimiento de no familiaridad. Y a través de ellas nosotros superamos el problema y lo integramos en nuestro mundo mental y físico, que se enriquece y se transforma. Después de una serie de ajustes, lo que parecía abstrato, se vuelve concreto y casi normal. Al crearlos, no siempre estamos más o menos conscientes de nuestras intenciones, pues las imágenes e ideas con las que nosotros entendemos o no lo inusual (solo nos vuelve a traer lo que ya conocíamos o con lo que ya estábamos familiarizados, y eso, nos da la impresión segura de algo “ya visto” (*déjà vu*) y ya conocido (*déjà connu*) (Moscovici, 2011, p. 58).

Moscovici (2011) para transformar las palabras no familiares en ideas, en palabras usuales describe dos procesos que generan la representación social: el anclaje y la objetivación.

Como proceso, la representación social, no se limita a las reglas del discurso lógico, ni es regulada por procesos de verificación y falsificación, sino por una entidad configurada por funciones complementares: el anclaje y la objetivación.(Duveen, & Lloyd, 2008).

Según Moscovici (2011, p.61), el anclaje es un proceso que transforma algo extraño, no familiar en categorías, aproximado de un contexto familiar. “Anclar es, pues clasificar y dar nombre a alguna cosa. Cosas que no son clasificadas y que no poseen nombre son extrañas, inexistentes y, al mismo tiempo, amenazadoras”. Cuando categorizamos algo, concomitantemente, estamos comparando a un paradigma de una categoría almacenada en nuestra memoria e intentamos establecer una relación.

En general, mis observaciones prueban que dar nombre a una persona o cosa es precipitarla (como se precipita una solución química) y que las consecuencias resultantes son triples: a) una vez nombrada, la persona o cosa puede ser descrita y adquiere ciertas características, tendencias etc., b) la persona, o cosa, se vuelve distinta de otras personas u objetos, a través de estas características y tendencias, c) la persona o cosa se vuelve objeto de una convención entre los que adoptan y comparten la misma convención. (Moscovici, 2011, p.67).

En este sentido, el anclaje, tiene como objetivo principal promover de manera más fácil la interpretación de características para, entonces, formarnos una opinión.

El segundo proceso para generar una representación social es la objetivación. Según Moscovici (2011, p.71) la “objetivación une la idea de la no familiaridad con la de realidad, se vuelve la verdadera esencia de la realidad”. El autor aún nos aclara que la materialización de una abstracción es una de las cosas más intrigantes del pensamiento y del discurso:

Para comenzar, objetivar es descubrir la cualidad icónica de una idea, o ser inexacto, es reproducir un concepto en una imagen. Comparar es ya representar, llenar lo que está naturalmente vacío, con sustancia. Tenemos apenas que compararlo con un padre y lo que era invisible, instantáneamente, se vuelve visible en nuestras mentes, como una persona a quien nosotros podemos responder como tal. (Moscovici, 2011, p. 72).

De este modo, Moscovici (2011) nos relata que vivimos en un mundo lleno de imágenes, y que vamos añadiendo ininterrumpidamente algunas, modificando otras, ora rehusando algunas ora asumiendo otras. Y cuando las imágenes surgen como objetos, son lo que significan y se convierten en una representación.

Por lo tanto, todas nuestras experiencias, todo lo que guardamos en la memoria, imágenes, que están incorporados en nuestro discurso, en nuestro ambiente, en nuestros sentidos y se convierten en un material común del día a día, se transforman en una representación y se trabajan por medio del anclaje y objetivación.

Basado en las ideas de Moscovici, Duveen y Lloyd (2008, p. 31) argumentan que:

(...) para las representaciones sociales, las actitudes y atribuciones surgen como consecuencia de la participación en la vida social y conforman la punta visible de un iceberg que tiene como base oculta las verdaderas estructuras que permiten al sujeto construir actitudes y atribuciones significativas.

De tal modo, las representaciones sociales, son siempre representaciones de algo y además de alguien. También pueden ser, representaciones de un colectivo, pues las representaciones sociales se construyen en la vida social y no a partir de un hecho dado.

2 Formación de profesores en Brasil: un poco de historia, algunas perspectivas y muchos desafíos

Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño.

Freire (1999, p. 85)

En palabras de Paulo Freire (1999), comenzamos este capítulo sobre la formación de profesores, tema que ha suscitado innumerables discusiones tanto en la literatura nacional, como internacional que, demuestran los conflictos y consensos alrededor del tema. Autores como Tanuri (2000), Nóvoa (1998), Perrenoud (1996), Tardif (2012), Tardif y Lessard (2007) y Estrela (2011) enfatizan la profesión docente, sus atribuciones y competencias, así como su profesionalización y la complejidad de su actuación. Asimismo, Arroyo (2000), Gatti, Barretto y André (2011), Ens y Behrens (2011), Imbernón (2016), entre otros, colaboran con la formación docente. Contribuyen con esta investigación estudios que versan sobre políticas docentes, entre los cuales, destacamos Ball, Maguire, Braun (2016), Mainardes (2006, 2015) Tello (2012, 2013, 2015), Shiroma y Evangelista (2003), entre otros autores, que nos ayudan a comprender el campo de la formación de profesores.

Por lo tanto, para reflexionar sobre este tema, nuestro objetivo es proporcionar una breve descripción de la formación de los profesores en Brasil en las últimas décadas, pues la calidad de la oferta educativa, la garantía del derecho a la educación como un bien público, tiene como uno de los elementos-clave, profesores bien formados y valorizados por medio de políticas docentes adecuadas a las nuevas demandas sociales. Continuando, abordaremos la cuestión de la formación continuada como fundamental para la vida de los profesores y de la escuela, y por fin, tejemos algunas perspectivas relacionadas a la profesión, específicamente sobre la formación continua de profesores alfabetizadores.

Si destacamos la importancia que la alfabetización posee en la sociedad contemporánea, nos damos cuenta de que el interés por la alfabetización cumple con los objetivos y requisitos de organismos internacionales, como Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)

entre otros que, está instituyendo, como señala Canan (2017) un verdadero proceso de reforma educativa.

En Brasil, desde los años de 1990, el Estado viene formulando diversos programas gubernamentales para intentar minimizar los altos índices de analfabetismo y los preocupantes resultados educacionales obtenidos. (Galindo & D'água, 2016, Sandini & Amaro, 2019, Tello, Ens, Sandini & Pullin, 2019).

Por lo tanto, desde la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – Ley n.º 9394/96, que prevé la mejora continua de los profesores, el gobierno ha formulado varios programas con un enfoque en la alfabetización, por medio de la formación de profesores, como: Un Salto para el Futuro (1991); PCN en Acción – Alfabetización (1999); GESTAR – Programa Gestión del Aprendizaje Escolar (2000); PROFA – Programa de Formación de Profesores Alfabetizadores (2001); PRALER – Programa de Apoyo a la Lectura y la Escritura (2003); PRO-ALFABETIZACIÓN – Programa de Formación Continua de Profesores de los años/series Iniciales de la Enseñanza Fundamental – Alfabetización y Lenguaje (2005) y el PNAIC (2012). (Galindo & D'água, 2016, Sandini & Amaro, 2019, Tello, Ens, Sandini & Pullin, 2019).

La formación de profesores, de acuerdo con Gatti, Barretto, André, Almeida (2019) está configurada como un problema social de mayor relevancia en los días actuales y en este sentido, Tello (2011) enfatiza que la profesionalización docente debe ser entendida en el marco de las políticas docentes.

En los últimos diez años, tanto a nivel federal como regional y local, se han desarrollado muchas propuestas relacionadas a la formación de profesores. En las universidades fue pauta de muchos eventos, así como en la gestión de las redes de enseñanza, en las Conae (Conferencias Nacionales de Educación) y en la propia elaboración del Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024). (Gatti, Barretto, André, & Almeida, 2019).

Gatti, Barretto y André (2011) enfatizan que el gobierno de la educación, pasó de la construcción de un Estado-nación, para la construcción de una sociedad más justa y en este escenario, el proyecto de Estado tiene como meta dar acceso a todos en lo concerniente a los bienes públicos educacionales y sociales, para ello, necesitamos profesores que se comprometan en esta lucha.

Por lo tanto, el Ministerio de Educación (MEC), delineó durante poco más de media década, una política nacional de formación docente, demostrando un progreso, en la cuestión de la responsabilización del poder público por el desempeño y por la carrera de los profesores, atentando para la formación como un proceso continuo:

En los años recientes, el gobierno federal, detectando la gran dispersión y la fragmentación de las políticas docentes en el país, así como los desajustes entre los programas de formación para el magisterio a cargo de las instituciones de enseñanza superior (IESs) y las demandas de la educación básica, tomó una serie de iniciativas, con miras a promover su articulación, particularmente en el ámbito de las instituciones públicas, en la búsqueda de asegurar una educación de calidad como derecho de todos. Su objetivo es la satisfacción de la demanda de educación continua, una demanda que implica el atendimento de millares de docentes y la diversificación de la oferta, según las etapas y las modalidades de la educación básica, las características de los alumnos y las necesidades regionales y locales. (Gatti, Barretto, & André, 2011, p.49)

La constatación de que el proceso de formación no ha terminada con el curso de pregrado, así como la necesidad de pensar nuevas formas de superación y de enfrentamiento de las imposiciones sociales en la educación, nos hace reflexionar sobre los avances y retrocesos a lo largo de los últimos años para la formación de profesores en Brasil.

2.1 Formación de profesores: marcos legales

Pensar en la formación de los profesores en los tiempos contemporáneos no es una tarea simple, es importante que consideremos los aspectos históricos de esta trayectoria que se han instituido y la relación con la dinámica social, para intentar entender el escenario educacional brasileño.

Desde la creación de la UNESCO en 1945, la cuestión de la profesionalización docente se constituye en un importante tema en la agenda mundial de la Organización, debido a la importancia reconocida del profesor en la garantía de una educación de calidad, desde entonces, se han establecido muchas recomendaciones al hacer referencias a la profesión docente, pero eso, de hecho, aún está lejos de alcanzarse. (Gatti, & Barretto, 2009).

En Brasil, no podemos ignorar el hecho de que la expansión de la escolarización básica se produjo a fines de los años 1970 e inicio de 1980, y la capacitación de profesores en cursos específicos, se inauguró al final del siglo XIX con las Escuelas Normales, destinadas a la capacitación de docentes para las “primeras letras”. En ese período, las escuelas normales desempeñaron un papel muy importante en la formación de profesores, ya que prepararon a los profesores para los primeros años de la educación básica. (Gatti, & Barretto, 2009, Gatti, Barretto, André, & Almeida, 2019)

A pesar de muchas iniciativas registradas hasta el momento, el esfuerzo se configuraba pequeño e inconsistente para efectivizar una formación de calidad para la formación docente.

Lo más grave es que las fallas en la política de formación fueron acompañadas por la ausencia de las acciones gubernamentales apropiadas a la carrera y a la remuneración del profesor, que terminó reflejándose en la desvalorización social de la profesión docente, con consecuencias drásticas para la calidad de la enseñanza en todos los niveles. (Tanuri, 2000, p. 85).

El debate sobre la formación de profesores para los años iniciales se acentúa con la aprobación de la nueva LDB 9.394/96, en la que se eleva la formación de profesores de los años iniciales al nivel superior. Gatti y Barretto (2009), Gatti, Barretto, André y Almeida (2019), Tanuri (2000), Saviani (2009) elucidan la legislación brasileña a partir de 1960, con las Leyes n.º 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 y 7044/82 para demostrar la estructura formativa de profesores hasta la nueva ley de Directrices y Base de la Educación Nacional en 1996, que estipula la exigencia de nivel superior para los profesores de la educación básica, y así las escuelas normales se están extinguiendo.

La LDB (BRASIL, 1996) se ocupa de la formación de profesores en capítulo específico, cuyos artículos han sufrido algunas alteraciones de redacción a lo largo de los años. Esta Ley propone la formación de todos los profesores para la educación básica en un nivel superior, en ese momento, estableciendo plazo de diez años para la realización de esta propuesta. Sin embargo, en el 2013, debido a un cambio en la LDB se vuelve a admitir, sin restricción, la formación de docentes para la educación infantil y los primeros años de la enseñanza fundamental en la modalidad normal a nivel secundario, por la Ley n.º 12.796/2013 (Brasil, 2013), lo que fue reafirmado por la ley n.º 13.415/2017 (Ley n.º 13.415, 2017). (Gatti, Barretto, André, & Almeida, 2019, p.26).

En este sentido, la LDB propuso que los Institutos Superiores de Educación y las escuelas Normales Superiores formaran los profesores para la educación básica. Las autoras aclaran que, a pesar de estas proposiciones aún constan en la ley, estas disposiciones no tuvieron plena realización, pues con la creación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Licenciatura en Pedagogía en 2006², poco a poco, estos cursos se transformaron en una licenciatura. (Gatti, Barretto, André, Almeida, 2019).

También vale la pena mencionar que se desarrollaron varias iniciativas de capacitación y titulación de profesores debido a la demanda de los órganos públicos para abarcar a los docentes que ya trabajan en las redes de enseñanza, como por ejemplo los programas desarrollados por el MEC: el programa de Formación Continua de profesores de la Educación

²Resolución CNE/CP 1/2006. Diario Oficial de la Unión, Brasilia, 16 de mayo de 2006, Sección 1, p. 11. Instituye Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Pedagogía, licenciatura.

Básica - Proformación, el Proinfantil, el programa Universidad para Todos, el Pro-Alfabetización, entre otros como Proyecto Veredas (SEE-MG), el Proyecto Formación Universitaria (SEE-SP - PEC Formación Universitaria) y muchos otros. Los autores analizan que, en varios momentos de la historia de la formación de profesores, se ignoraron y excluyeron iniciativas interesantes y bien sucedidas, sin considerar datos de la realidad, las contradicciones puestas por las políticas de capacitación, vinculadas a la precariedad de condiciones de trabajo, desvalorización profesional y otros tantos desafíos que aún están mal resueltos. Una característica notable de las políticas educacionales brasileñas (Gatti, Barretto, André, & Almeida, 2019, Abdalla, 2015).

En 2002, se instituyeron las Directrices Curriculares Nacionais para la Capacitación de Profesores para Educación Básica³, que orientan el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales de los profesores. Sin embargo, con el cambio de gobierno en 2003, juntamente con el desinterés de las instituciones particulares en función del coste que podría derivarse de esta propuesta, culminó en no ser efectiva. (Gatti, & Barretto, 2009, Gatti, Barretto, André, & Almeida, 2019).

En ese período de intenso debate sobre la Capacitación de profesores, así como las políticas docentes, el Gobierno Federal, siguiendo la tendencia neoliberal que se extendía para toda América Latina, buscó adaptarse a las exigencias del mercado, guiando así algunas iniciativas para la formación inicial y continua (Resolución CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006).

En 2004, se creó la Red Nacional de Formación Continua de Profesores de la Educación Básica integrando centros de investigación de varias universidades (Gatti, & Barretto, 2009). El propósito de esta Red es contribuir con la calidad de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes por medio de la articulación de los organismos de gestión, de los sistemas de enseñanza y de las instituciones formadoras (Red Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica, 2006).

En 2009, mediante decreto nº 6.755 se instituyó una Política Nacional para la Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica, que prevé la Institución Capes (Coordinación de Perfeccionamiento del personal de Nivel Superior) en la promoción de programas de formación inicial y continua (Gatti, & Barretto, 2009). En este sentido,

³Resolución revocada por la Resolución CNE/CP 2/2015 que define nuevas Directrices curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura y para la formación continua.

Masson (2015, p. 246) aclara la necesidad de elaborar planes estratégicos para objetivar esta política y la creación de Fóruns Permanentes de Apoyo a la Formación Docente. “De esta manera, los estados que se adhirieron al Plan Nacional de Formación de profesores de la Educación Básica tuvieron que instalar sus Fóruns por convocatoria del secretario de Estado da Educação”.

Al mismo tiempo, con todas estas políticas, en el ámbito del Consejo Nacional de Educación, hubo un intenso movimiento hacia la organización de la formación de los profesionales del Magisterio sobre la formação inicial y continua. Dourado (2015) destaca que a partir de muchos estudios y proposiciones sobre el tema y después de un amplio proceso de discusión, la propuesta de Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continua de los Profesionales del Magisterio de la Educación Básica se consolidó y, el 24 de junio del 2015, homologó las DCNs por medio del CNE/CP 2015.⁴

La aprobación del Plan Nacional de Educación por el Congreso Nacional y la sanción Presidencial, sin vetos, que resultó en la Ley n.º 13.005/2014, inauguró una nueva etapa para las políticas educacionales brasileñas. Además de las directrices que señalan la búsqueda de una mayor organicidad para la educación nacional en el decenio 2014/2024, el PNE presenta 20 docentes y varias estrategias que engloban la educación básica y la educación superior, en sus etapas y modalidades, la discusión sobre la calidad, la evaluación, la gestión, el financiamiento educacional y la valorización de los profesionales de la educación. (Dourado, 2015, p. 301).

Completando esta idea, Gatti, Barretto, André y Almeida (2019) aún enfatizan, que el tema de la formación de los profesores solo se retomó con el PNE 2014-2024. En este Plan, específicamente la meta 13, aclara la necesidad de volver a calificar los cursos de Pedagogía, así como todos los cursos de Licenciatura, integrando las necesidades de la educación básica y, por lo tanto, la CNE propone la reformulación de todos los cursos destinados a formar profesores para la educación básica, por medio del Dictamen CNE/CP 2/2015 (9 de junio de 2015) y la Resolución CNE/CP 2/2015 (1º de julio de 2015).

Actualmente, la legislación brasileña hace hincapié en que el trabajo del profesor debe estar relacionado al contexto social en el que actúa, respetando el escenario local y aportando conocimientos y prácticas sobre el campo educacional, además de eso, necesitan una formación científica y cultural apropiada asociada a una formación didáctico-pedagógica sólida para actuar con ética y, asimismo, considerando la diversidad. (Dictamen CNE/CP n.º 2/2015, 2015; Gatti, Barretto, André, Almeida, 2019).

⁴Resolución CNE/CP 2/2015. Diário Oficial de la Unión, Brasília, 2 de julio de 2015 – Sección 1 – pp. 8-12.

Por lo tanto, nos damos cuenta que las políticas educacionales experimenta procesos de rupturas, expectativas, tensión entre cambiar o conservar y como “un complejo entrelazado de múltiples influencias” (Tello, & Mainardes, 2015, p. 44), no son tan simples de ser comprendidas, e incluso de ser puesto en práctica, pues, a menudo, en este proceso de cambio, la discontinuidad de proyectos y programas hace con que no se hagan realidad, sin embargo, es importante “reconocer que las diferentes políticas, o más precisamente los tipos de políticas, posicionan y producen los profesores como diferentes tipos de sujetos de las política”. (Ball, Maguire, & Braun, p. 131).

Al observar las políticas docentes de formación de profesores, Gatti, Barretto, André y Almeida (2019) destacan que, respondiendo a las preguntas inmediatas en cada momento, se mostraron fragmentarias y con una dificultad constante de establecer un equilibrio entre los conocimientos específicos de la enseñanza y los conocimientos centrados para la educación básica.

Por lo tanto, estamos de acuerdo con Gatti, Barretto y André (2011) en que la discusión sobre la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica y el diseño de un sistema nacional de educación son elementos de extrema importancia para las políticas federales que impactan directamente sobre las políticas de formación y profesionalización de los profesores en todo el país. En este sentido, surgen elementos para el debate sobre la formación continuada de estos profesionales.

2.2 Formación continua de profesores

La formación de profesores en Brasil se expresa en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBN) n.º 9.394/96, en sus artículos del 61 al 67, en los cuales se establecen que la formación continua, la calificación y valorización de los profesionales de la educación escolar básica de la red pública, puede suceder por medio de la mejora profesional mediante la capacitación en servicio, y, en régimen de colaboración entre las entidades de la federación (Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios) con la participación de las instituciones de Enseñanza Superior. (Ley n.º 9.304, 1996)

Además, el Plan Nacional de Educación (2014-2024) fortalece las regulaciones relativas a la formación inicial y continua, en la cuales se imponen objetivos y estrategias para el atendimento de requisitos de organismos internacionales, traduciendo y estructurando políticas docentes que puedan cumplir con las exigencias del modelo neoliberal.

Por lo tanto, el interés por la formación continua se ha extendido en los últimos años y, los indicadores revelan un alto número de docentes que participan de actividades o cursos con este objetivo. (Gatti, & Barretto, 2009).

En general, la formación continua ofrecida en las últimas décadas tuvo como propósito la actualización y la profundización de conocimientos como requisito natural del trabajo frente a los avances en los conocimientos, los cambios en el campo de las tecnologías, los reordenamientos en los procesos productivos y sus repercusiones sociales (Gatti, & Barretto, 2009, p 200).

Los autores también añaden que la formación inicial precaria hace que la formación continua se desplace para una formación compensatoria, destinada a suplir las lagunas de la formación inicial.

Los procesos de formación continua desarrollados desde los años 1980, ya sea para la actualización o complementación de conocimientos, o para preparar la implementación de una reforma educativa, no produjeron los efectos esperados. Entre las razones invocadas están la dificultad de la formación en masa, la brevedad de los cursos, realizados en los límites de los recursos financieros destinados, y la dificultad de suministrar, por los motivos citados, o incluso por el nivel de preparación de las instituciones formadoras, los instrumentos y el apoyo necesario para la realización de los cambios esperados. (Gatti, & Barretto, 2009, p 201).

A menudo, la formación sigue el modelo “cascada”, en el que un primer grupo de profesionales es capacitado y, en seguida repasa para un nuevo grupo, aunque llega a un gran número de profesionales, este modelo, se ha mostrado poco eficaz (Gatti, Barretto, 2019).

Con respecto a las acciones de capacitación, Gatti, Barretto y André (2011, p. 198) señalan datos que, tanto en los estados como en los municipios, las acciones consisten comúnmente en la realización de talleres, conferencias, seminarios y cursos de corta duración, tanto presenciales como a distancia, ofrecidos por las propias secretarías de Educación o de contratos firmados con instituciones universitarias de investigación o instituciones privadas.

En este sentido, la formación continua tuvo que someterse a un movimiento de reconceptualización, complementando las políticas docentes esbozadas a partir de los requisitos del modelo neoliberal, que enfatizan el protagonismo del profesor y su ejercicio profesional. La idea como desarrollo profesional vinculado a la formación continua es la base de dos modelos ampliamente aceptados y defendidos en la literatura educacional reciente, los talleres de reflexión sobre la práctica y la formación centrada en el fortalecimiento

institucional. Gatti y Barretto (2019) enfatizan el amplio valor formativo de estos modelos que han producido efectos muy interesantes.

En 2004, el Ministerio de Educación creó la Red Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica, con el objetivo de contribuir para la mejora de la formación de los profesores y alumnos. Para cumplir con esta propuesta, las instituciones de enseñanza superior públicas, federales y estatales, producen materiales de orientación para cursos a distancia y semipresenciales, con una carga horaria de 120 horas, que contemplan cinco grandes áreas: Alfabetización y Lenguaje, Educación Matemática y Científica, enseñanza de Ciencias Humanas y Sociales, Artes y Educación Física y Gestión y Evaluación de la Educación (Red Nacional de Formación Continua de Profesores de Educação Básica, 2006).

La actual política se basa en los siguientes principios: la formación del educador debe ser permanente y no apenas puntual, formación continua no es corrección de un curso, quizás precario, sino reflexión permanente necesaria por parte del profesor, la formación debe articular la práctica docente con la formación inicial y la producción académica desarrolladas en la Universidad, la formación debe llevarse a cabo en la rutina de la escuela en horarios específicos para eso, y contar puntos en el escalafón de los profesores (Red Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica, 2006, p.3).

Gatti y Barretto (2019) muestran estudios e investigaciones sobre la formación continua demostrando que los profesores valoran las oportunidades de formación y son unánimes en enfatizar muchos puntos positivos, sin embargo, se sienten desmotivados e incluso rehusan algunas acciones por la falta de condiciones efectivas de desarrollo profesional y de un poder regulador que pone límites para la autonomía docente.

Es evidente que la mejora de la formación continua es un factor importante en el desarrollo profesional, sin embargo, no es el único. Factores como el sueldo, el escalafón en la carrera, las estructuras de poder y de decisión, así como las relaciones interpersonales en el trabajo y en la escuela son, también, extremadamente importantes. “No se puede aceptar la explicación simplista que basta mejorar la formación docente para que se consiga mejorar la calidad de la educación” (Gatti, Barretto, & André, 2011, p.196).

Con base en lo anterior, estamos de acuerdo con los autores en que existe una necesidad de continuidad en las políticas para la formación continua sin interrupciones para que consigamos visualizar los efectos positivos de este proceso de desarrollo profesional.

2.3 Perspectivas para la formación de profesores

Teniendo en cuenta las condiciones de trabajo de los profesores, impregnadas por los requisitos de las políticas docentes, influidas por orientaciones de organismos internacionales y el contexto social en que se insertan, los profesores“(...) trabajan en una situación en que la distancia entre la idealización de la profesión y la realidad del trabajo tiende a aumentar, debido a la complejidad y la multiplicidad de tareas que deben realizar en las escuelas”. (Gatti, Barretto, & André, 2011, p. 25).

Además, Oliveira et al. (2019) demuestran que la implementación de políticas y diversas tecnologías que circulan en el ámbito internacional, cuando se divulgan, se reflejan directamente sobre los sistemas educativos en diferentes países del mundo. En Brasil, por ejemplo, la prueba de Pisa encontró resultados muy por debajo de los parámetros de los alumnos pertenecientes a los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y eso contribuyó mucho más para aumentar la sospecha de la sociedad sobre las escuelas y sus profesores. “Los discursos dirigidos a los profesores en este escenario son en el sentido de que esperan que compensen los factores sociales que demandan inversión social, más aún en situación de contención de recursos públicos y de desigualdad social de los países de esta región”. (Oliveira et al., 2019, p.08).

Es en este contexto, que Gatti, Barretto y André (2011) muestran que los procesos de formación continua de los profesores generalmente están asociados a la implementación del currículo de la educación básica, como un requisito natural de su desempeño.

Entendemos que los procesos de formación continua constituyen importantes formas de apoyo a la práctica docente, como se verifica en muchas experiencias desarrolladas, a pesar de eso, Gatti y Barretto (2009) son enfáticos cuando afirman que, no hay una receta pronta para la institucionalización del desarrollo profesional del profesor, sino que hay que tener en cuenta el contexto social y cultural del profesor, sus condiciones de trabajo, así como la valorización profesional y la participación efectiva dentro de una gestión democrática, aliados a una política sostenible e integrada, son elementos esenciales para pensar la formación continua.

Destacamos otros factores como la articulación entre la formación inicial y continua, la introducción de pasantías de formación continua, la prioridad del vínculo con la realidad de las escuelas, el vínculo entre los procesos de evaluación y la formación continua, atención especial a la formación de los capacitadores de los docentes. Aún así, los autores mencionan la dimensión psicosocial de la formación continua, el acceso a los bienes culturales,

mecanismos para fomentar el desarrollo profesional y la articulación entre las políticas y su continuidad. (Gatti, & Barretto, 2009).

Como observamos, el desarrollo del profesor profesional es muy complejo y exige una multiplicidad de tareas. Difícil incluso de describir, pues son muchos los factores y elementos que involucra la formación continua, así como, muchas alternativas y también los efectos de esta diversidad. Sin embargo, la demanda actual, exige un consenso de urgencia de considerar la importancia de esta formación que respete la pluralidad, en la singularidad, conciliando los nuevos requisitos y la práctica educativa.

Del mismo modo, los documentos internacionales, incluidos los informes de Pisa y de la OCDE, retratan a los profesores como responsables por el proceso de cambio, ya que son importantes para las agendas políticas nacionales, hay un aumento significativo de la regulación del trabajo de los profesores.

(...) la perturbación existente en las profesiones en el área de la educación no emerge apenas de la detección de las lagunas al nivel del conocimiento, sino que provienen de la detección de las prácticas promisoras. Esto significa que, al igual que los otros trabajadores altamente especializados, los profesionales en el área de la educación están, en el nivel del discurso retorico, condenados a una condición de mejora perpetua o constante. (Oliveira et al., 2019, p.11)

Aunque el profesor ha sido por mucho tiempo, el responsable por la “buena sociedad”, con la globalización y políticas neoliberales que dictan las nuevas reglas en el escenario educacional, esta responsabilidad se ha transformado para producir “una buena economía”. Y de este modo, la competencia profesional de los profesores es puesta “(...) en un pedestal o patologizada” y muchas veces este discurso es explicitado simultáneamente por las mismas instituciones. (Sobe, 2019, p.17).

2.4 Formación de profesores alfabetizadores

Las discusiones sobre la formación continua no son recientes, como lo es la cuestión de la alfabetización. Actualmente, estos dos asuntos han recibido atención especial en las políticas docentes, pues como afirman Tello, Ens, Sandini y Pullin (2019) es una de las metas de la agenda política de países en desarrollo y con altos índices de analfabetismo, reprobación y deserción escolar. En Brasil, es un problema que ha desafiado docentes y políticas educacionales. Colello (2019, p.79), muestra algunas oscilaciones, en la curva descendente desde la década de 1920 en las tasas de analfabetismo, sin embargo, “[...] cuando nos

preguntamos como leen y escriben los brasileños “supuestamente alfabetizados”, el mismo estudio revela la existencia de 38 millones de analfabetos funcionales [...]”.

Por lo tanto, entendemos que hay la necesidad de volver a ver y modificar algunas prácticas escolares en lo que se refiere a la alfabetización, así como, las políticas docentes adecuadas para que el alumno consiga leer y escribir con fluidez, dominando el sistema de escritura alfabético.

Cagliari (2009) destaca que los problemas de alfabetización están apoyados de una forma inadecuada, pues la escuela trata las cuestiones del discurso, la escritura y la lectura, asociados a la incompetencia de las instituciones y la formación de los profesores, lo que causa el fracaso escolar.

Soares (2010) también aclara las diferentes facetas de la alfabetización e instrucción, pues afirma la indisociabilidad de estos procesos y la necesidad de “(...) una articulación de procedimientos que alfabeticen e instruyan, en que se propicie al niño una entrada plena en el mundo de la escritura, que es la finalidad última del aprendizaje inicial de la lengua escrita”.

Dadas estas consideraciones, acerca de la alfabetización y la instrucción, notamos que en Brasil a partir de la década de 1990, el MEC definió políticas específicas volcadas a la formación del profesor alfabetizador, como podemos observar en el Tabla 2 elaborado por Tello, Ens, Sandini y Pullin (2019, p.276).

Tabla 2: Relación de programas de formación continua, en Brasil, a nivel federal, de 1991 a 2012.

Relación de Programas	Fecha de creación	Propuesta de los Programas	Carga horaria Público Albo de Profesores
Un Salto para el Futuro	1991	Funciona desde 1991, utiliza diferentes medias - tv, internet, fax, teléfono y material impreso – en el debate de cuestiones relacionadas a la práctica pedagógica y a la investigación en el campo de la educación. Transmitido de lunes a viernes pa traves de la TV Escuela (BRASIL, 1991).	48 minutos diarios Enseñanza Fundamental y enseñanza secundaria, así como la Educación Infantil
Parámetros en Acción	1999	Apoyar e incentivar el desarrollo profesional de profesores y especialistas en educación, de forma articulada con la implementación de	Educación Infantil 172 horas. Alfabetización de 32 horas.

⁵ El programa se exhibe diariamente a las 19h en la TV Escuela y se reprisa a las 8h y a las 14h. A lo largo de toda la serie, un fórum en *internet* y un buzón postal están disponibles, posibilitando el recibimiento de cuestiones, enviadas anticipadamente, para ser desarrolladas durante el programa de TV los viernes, o en el propio *sitio web*, durante la semana. La participación de los profesores se convirtió en una marca especial del programa. Recuperado de : <http://portal.mec.gov.br/tv-escola/salto-para-o-futuro>. Acceso: 16 fev. 2019.

		los Parámetros Curriculares Nacionales, de los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil y para la Educación Indígena y de la Propuesta Curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos (BRASIL, 1999).	Primer y Segundo ciclo de la Enseñanza Fundamental 156 horas. Tercer y Cuarto ciclo de la Enseñanza Fundamental 160 horas. Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Indígena. 104 horas.
PROFA – Programa de Formación de Profesores Alfabetizadores	2001	Ofrecer un curso de profundización, destinado a profesores y formadores, que se orientan por el objetivo de desarrollar las competencias profesionales necesarias a todo profesor que enseña a leer y a escribir. Por intermedio de este proyecto serán ofrecidos medios para crear un contexto favorable para la construcción de competencias profesionales y conocimientos necesarios a todo profesor que alfabetiza (BRASIL, 2001).	120 horas Alfabetizadores-Profesores y formadores
GESTAR I – Programa Gestión del Aprendizaje Escolar	2007	Contribuir para la calidad del atendimento del alumno, reforzando la competencia y la autonomía de los profesores en su práctica pedagógica. Propone un conjunto de acciones articuladas para ser desarrolladas. (BRASIL, 2007).	104 horas presenciales y 196 horas de estudio y actividades a distancia Profesores de la primera a la cuarta serie o del Segundo al quinto año de Enseñanza Fundamental, que estén en ejercicio en las escuelas públicas de Brasil.
PRALER – Programa de Apoyo a la Lectura y a la Escritura	2007	Curso de formación continua para complementar las acciones que están en desarrollo por las secretarías de educación y dinamizar el proceso educacional relativo a la adquisición y el aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua materna. Este programa busca rescatar y valorizar las experiencias y los saberes del profesor, promover la reflexión sobre la acción educativa. Privilegia el desarrollo de la consciencia fonológica del sistema de la lengua (la correspondencia fonema-grafema) y la construcción de procedimientos más amplios de lectura, a partir de la convivencia intensa de los alumnos con textos de diversos géneros (BRASIL, 2007).	144 horas (90 horas de estudio individual y 54 horas de estudio colectivo) Profesores de los cursos 0 iniciales
PRO-LETRAMENTO – Programa de Formación Continua de profesores de los Años/Series Iniciales de la Enseñanza Fundamental – Alfabetización y Lenguaje	2008	Programa de formación continua de profesores para la mejora de la calidad del aprendizaje de la lectura/escritura y matemática. Realizado por el MEC, en aparcería con universidades que integran la Red Nacional de Formación Continua y con adhesión de los	120 horas en 8 meses (modalidad semipresencial) Profesores de los años/series iniciales de la Enseñanza Fundamental

		estados y municipios. (BRASIL, 2008).	
PNAIC – Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta	2012	Tiene el propósito de apoyar profesores, para planear las clases y para usar de un modo articulado los materiales y las referencias curriculares y pedagógicas ofrecidas por el MEC a las redes que adhieren al Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta y desarrollan las acciones de este Pacto (BRASIL, 2012).	120 horas Profesores del ciclo de alfabetización, incluyendo los que actúan en los grupos multiseriados y multietapa.

Fuente: Tello et al. (2019).

Como observamos, el tema de la alfabetización ha recibido una atención en la agenda de las políticas docentes desde la década de 1990, por medio de programas que brindan oportunidades de formación continua a los profesores alfabetizadores. En este sentido, estamos de acuerdo con Libâneo (2007, p.07) que afirma que: “No hay reforma educacional, no hay propuesta pedagógica sin profesores, ya que son los profesionales directamente involucrados con los procesos y resultados del aprendizaje escolar.”

Reconocemos a partir del cuadro que se presento arriba, un conjunto de inversiones en la formación del profesor, como Silva, Carvalho y Silva (2016, p.17), presentan, con la expansión de la enseñanza fundamental, se multiplicaron los programas destinados a regular las prácticas de los profesores alfabetizadores. Al mismo tiempo que el profesor se gradúa, asume la responsabilidad de capacitar a sus alumnos. “O sea, se invierte en su capacitación con la finalidad de potenciar sus desempeños, calificar sus resultados y estimular sus capacidades innovadoras en una nueva arquitectura institucional”.

Del mismo modo, Cardoso y Cardoso (2016), Torres (1996), Gatti y Barretto (2009, 2019) demuestran estudios e investigaciones que presentan una relación positiva de la formación continua de los profesores con el aprendizaje de los alumnos, y que los profesores valoran las oportunidades de formación y son unánimes en destacar muchos puntos positivos. Aún así, Alferes (2017) demuestra que programas de formación continua de los profesores alfabetizadores como el PROFA y el Pro-Alfabetización, han proporcionado a los profesores un saber teórico de gran valor para la práctica pedagógica.

Sin embargo, destacamos, según Moreira y Silva (2016), Shiroma y Evangelista (2015), Shiroma, Campos y Garcia (2005), Gorostiaga y Tello (2011), Tello, Ens, Sandini y Pullin (2019), entre otros tantos autores, que denuncian las propuestas de las reformas educativas a partir de la década de 1990, por ser de naturaleza liberal, busca una formación y el trabajo del profesor solo a través por la perspectiva de mercado. Esta agenda de reformas

desafía a los profesores, exigiendo nuevos estándares y mejores prácticas, más resultados para generar ventajas en la competencia global. En este sentido, dilucidamos la necesidad de pensar la formación de profesores además de los requisitos de organismos internacionales, proporcionando realmente una formación y emancipación humana, que es componente esencial de la profesionalización docente y también de la valorización profesional.

Consideramos las diversas políticas y programas que involucran la formación de profesores alfabetizadores, y nos detenemos para mirar un poco mejor para el PNAIC.

2.4.1 Formación continua por medio del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta - PNAIC

Según Alferes y Mainardes (2019) el PNAIC se creó en 2012 con el objetivo de cumplir la meta 2 establecida por el movimiento “Todos por la Educación⁶: todo niño plenamente alfabetizado hasta los 8 años” y que fue incorporado por el Gobierno Federal, en la definición del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE) y también en el Plan de Metas y Compromiso Todos por la Educación. Los autores aún destacan muchas producciones e investigaciones sobre el PNAIC dado su alcance y relevancia. Dirigimos nuestra mirada, más específicamente para la formación de profesores en el PNAIC, sin ignorar el contexto en el que se inserta.

Teniendo en cuenta lo anterior, Tello, Ens, Sandini y Pulin (2019), y Sandini y Amaro (2019) agregan que el PNAIC también cumplen con la meta 5 del Plan Nacional de Educación – PNE (Ley n.º 13.005, 2014), en la que se definen incentivos necesarios para la implementación del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, en su artículo 2º del decreto n.º 6094, de abril de 2007:

Artículo 2º. La participación de la Unión en el Compromiso se guiará por la realización directa, cuando corresponda, o, en los demás casos, por el incentivo y apoyo para la implementación, por Municipios, Distrito Federal, Estados y respectivos sistemas de enseñanza, de las siguientes directrices: I - establecer el aprendizaje como un enfoque, señalando los resultados concretos que deben lograrse, II – niños alfabetizados hasta un máximo de ocho años de edad, midiendo los resultados los resultados mediante un examen periódico específico (Decreto n. 6.094, 2007)

⁶ Todos Por la Educación es una organización de la sociedad civil, sin fines lucrativos, plural, suprapartidaria e independiente - no recibe recursos públicos. Fundado el 6 de septiembre de 2006 en el Museo del Ipiranga, en São Paulo, un día antes de conmemorar la Independencia de Brasil y en el mismo local de su proclamación. Fue allá que presentamos nuestro marco histórico: la carta Compromiso Todos Por la Educación. Porque un País independiente se construye con Educación de calidad para todos.

Para este propósito, en 2012, por medio de la Ordenanza n.º 867, de 4 de julio de 2012 se instituyó el PNAIC, que se lanzó el 8 de noviembre del mismo año con el objetivo de que todos los niños estén alfabetizados, es decir, sepan leer y escribir al final del 3º año de la Enseñanza Básica Primaria. (Secretaría de Educación Básica. Directoría de Apoyo a la Gestión Educacional, 2012 a). En el 2017, esta Resolución se revocó por la Resolución n.º 826/2017/MEC⁷ que dispone sobre el ámbito del *Programa Novo Mais Educação* – PNME⁸ (Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta, 2017).

Para abordar estos propósitos, el PNAIC se organizó en cuatro áreas de actuación: I) Formación continua presencial para profesores alfabetizadores y sus asesores de estudio, II) Materiales Didácticos, literatura y tecnologías educacionales, III) Evaluaciones Sistemáticas, y, IV) Gestión, Movilización y Control Social (Secretaría de Educação Básica. Directoría de Apoyo a la Gestión Educacional, 2012 a).

También vale la pena señalar que el programa (Secretaría de Educación Básica. Directoría de Apoyo a la Gestión Educacional, 2012a, p. 27) establece cuatro principios centrales destinados a la práctica del profesor alfabetizador:

1. El sistema de Escritura Alfabética es complejo y requiere una enseñanza sistemática y problemática, 2. El desarrollo de las capacidades de lectura y producción de textos ocurre a lo largo del proceso escolar, pero debe iniciarse desde el comienzo de la Educación Básica, garantizando el acceso precoz a géneros discursivos de circulación social y a situaciones de interacción en que los niños se reconozcan como protagonistas de sus propias historias, 3. Conocimientos provenientes de las diferentes áreas de conocimiento pueden y deben ser apropiados por los niños, de modo que puedan oír, hablar, leer y escribir sobre diversos temas y actuar en la sociedad, 4. El juego y el cuidado de los niños son condiciones básicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo tanto, el PNAIC desarrolla acciones de formación continua para los profesores alfabetizadores, a través de un conjunto integrado de acciones que involucran materiales y

⁷BRASIL. Resolución n.º 826/2017/MEC. **Dispone sobre el Pacto Nacional por la alfabetización en Edad Cierta - PNAIC, sus acciones, directrices generales y la acción de la formación en el ámbito del Programa Novo Mais Educação – PNME.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 jul. 2017. Seção 1. Recuperado en: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf> Acesso: 29 mayo. 2018

⁸BRASIL. Resolución MEC n.º- 1.144, de 10 de octubre de 2016. **Instituyó el Programa Novo Mais Educação, que pretende mejorar el aprendizaje en Lengua Portuguesa y Matemática en la Enseñanza Fundamental.** Diário Oficial de la Federación, 11 oct. 2016. Sección 1. Recuperado en: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>> Acesso: 29 mayo. 2018.

referencias curriculares y pedagógicos, además de la evaluación externa y gestión y monitoreo de las acciones para garantizar esta formación, que ocurre por medio de un curso presencial con duración de dos años y una carga horaria de 120 horas (Secretaría de Educación Básica. Directoría de Apoyo a la Gestión Educacional, 2012 a; Vieira, 2017).

En Brasil, el tema de la formación continua de profesores ha sido ampliamente discutida como una de las vías principales de acceso a la mejora de la calidad de enseñanza. La razón por el interés y la preocupación por la formación se debe principalmente por el hecho de que, en las últimas décadas, el sistema educacional brasileño ha experimentado una gran expansión, pues se registra un crecimiento amplio de las matrículas en todos los niveles de la educación. Dentro de esta realidad, se han desarrollado muchos estudios para favorecer la construcción de políticas públicas que de hecho reviertan los indicadores de desempeño de los alumnos que hoy están en las escuelas de todo el país, y uno de los caminos apuntados es el de la formación continua de profesores. (Gatti, 2003; Nunes, 2001; Monteiro, 2001). Como se menciona en la Secretaría de Educación Básica. Directoría de Apoyo a la gestión Educacional, 2012 b, p. 09).

El Cuaderno de Presentación del PNAIC - Formación del profesor (Secretaría de Educación Básica. Directoría de Apoyo a la Gestión Educacional, 2012 a) – enfatiza que la historia de Brasil está marcada por la cruda realidad de muchos niños que concluyen su escolarización sin estar completamente alfabetizadas. En este sentido, el PNAIC, aparece como una lucha para garantizar el derecho a la alfabetización hasta el 3º año del ciclo de la alfabetización⁹.

En este contexto, diferentes actores, como los profesores de educación básica y los profesores que actúan en la formación inicial y continua de los docentes, están llamados a reflexionar acerca de las perspectivas de alfabetización y estrategias para mejorar la educación brasileña.

Por lo tanto, considerando la complejidad de la tarea propuesta por el Pacto, en el Cuaderno de Presentación del PNAIC - Formación del profesor (Secretaría de Educación

⁹ Los ciclos de alfabetización los creó el Ministerio de Educación (MEC) entre 2004 y 2006, teniendo en cuenta la ampliación de la Enseñanza Primaria para nueve años en todo el país, como resultado de la Ley 11.274, de 06/02/2006. Además de ampliar en un año el período de la escolarización obligatoria, La nueva Enseñanza Primaria comenzó a recibir, en su primer año, niños de seis años, buena parte sin cualquier experiencia escolar anterior. Así, la escuela empezó a enfrentar un nuevo desafío: acoger parte de los niños con necesidades y objetivos antes restringidos a la Educación Infantil y, al mismo tiempo, colaborar de forma significativa para garantizar su acceso calificado al mundo de la escritura y a la cultura letrada en que vivimos. Podemos ver más sobre eso en: BRASIL, Ministerio de Educación. Elementos Conceptuales y Metodológicos para Definición de los Derechos de Aprendizaje y Desarrollo del Ciclo de Alfabetización (1º, 2º e 3º años) de Enseñanza Primaria. Brasília, 2012.

Básica. Directoría de Apoyo a la gestión Educacional, 2012 b, p. 9) “se recomienda que sean constituidos equipos de trabajo volcados específicamente para planear, monitorear y llevar a cabo acciones en el ámbito del ciclo de alfabetización”. De acuerdo con Vieira (2017), Secretaría de Educación Básica. Directoría de Apoyo a la Gestión Educacional (2012 a), Alferes (2017), la formación de profesores alfabetizadores fue organizada por el MEC y las Universidades, y realizada por asesores de estudio, que son profesores de la red de enseñanza, que participan de un curso específico con carga horaria de 200 horas anuales. Además de eso, hay recomendación de que los asesores de estudio sean preferencialmente, los profesores que ya habían actuado en el programa pro-Alfabetización. Incluso, el documento destaca que:

La formación bajo este Programa se enfoca en la práctica del profesor, de modo que las singularidades del trabajo pedagógico son objeto de reflexión. Reflexionar, estructurar y mejorar la acción docente es, por lo tanto, el principal objetivo de la formación. (Secretaría de Educación Básica. Directoría de Apoyo a la gestión Educacional, 2012 b, p. 28).

Con este fin, el Pacto ofrecerá cuatro cursos en diferentes clases, uno para profesores en el primer año de la enseñanza primaria, uno para los profesores del 2º año, uno para los profesores del 3º año y uno para los profesores de clases de varios grados. El curso será organizado en ocho unidades, con temas semejantes, pero con un enfoque diferente para cada grupo, con un total de 120 horas de formación fueron distribuidas de acuerdo con la tabla 3.

Tabla 3: Unidades temáticas del PNAIC

Unidades	Carga horaria	Tema
Unidad 1	12 horas	Concepciones de alfabetización, currículo en el ciclo de alfabetización, interdisciplinaridad, evaluación de la alfabetización, inclusión como principio fundamental del proceso educativo.
Unidad 2	8 horas	Planeación de la enseñanza en la alfabetización, rutina de la alfabetización en la perspectiva de la instrucción, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciencias, Historia, Geografía, Arte), la importancia de diferentes recursos didácticos en la alfabetización: libros de literatura del PNBE y PNBE Especial, libro didáctico aprobado en el PNLD, obras complementares distribuidas en el PNLD, juegos distribuidos por el MEC, periodicos, materiales publicitarios, televisión, computadora, entre otros.
Unidad 3	8 horas	El funcionamiento del Sistema de Escritura Alfabética, reflexión sobre los procesos de apropiación del Sistema de Escritura Alfabética y sus relaciones con la consciencia fonológica, planeación de situaciones didácticas destinadas a la enseñanza del Sistema de la Escritura Alfabética.
Unidad 4	12 horas	La sala de clase como ambiente alfabetizador: la exposición y la organización de materiales que favorezcan el trabajo con la alfabetización,

		los diferentes agrupamientos en la sala de clase, actividades diversificadas en la sala de clase para el atendimento de las diferentes necesidades de los niños: juego y juguetes en el proceso de apropiación del Sistema de Escritura Alfabética y un sistema numérico decimal, actividades en un gran grupo para aprendizaje diversos: la exploración de la literatura como actividad permanente, estrategias de inclusión de niños con deficiencia visual, auditiva, motora e intelectual, así como niños con disturbios de aprendizaje en las actividades planeadas.
Unidad 5	12 horas	Los diferentes textos en salas de alfabetización: los textos de tradición oral, los textos que ayudan a organizar el día a día, los textos del periódico, las cartas y los textos de los “gibis”.
Unidad 6	12 horas	Proyectos y secuencias didácticos en la alfabetización, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciencias, Historia, Geografía, Arte), el papel de la oralidad, de la lectura y de la escritura en la apropiación de conocimientos de diferentes áreas del saber escolar.
Unidad 7	8 horas	Evaluación, planeación de estrategias de atendimento de los niños que no estén progresando de acuerdo con las definiciones de los conceptos y habilidades a ser dominados por los niños (derechos de aprendizaje), la inclusión de los niños con dificultades de aprendizaje y niños con necesidades educacionales especiales.
Unidad 8	8 horas	Evaluación final, registro de aprendizajes, derechos de aprendizaje, evaluación del trabajo docente, organización de archivos para uso en el cotidiano de la sala de clase.
Seminario Final	8 horas	
Horas de estudio y actividades extraclase	32 horas	
Total	120 horas	

Fuente: la autora (2019).

Alferes (2017) analiza el PNAIC como un programa de formación *en red*¹⁰ y por eso la necesidad de recursos financieros para su funcionamiento. En este sentido, en 2012, el entonces Ministro de Educación, Aloizio Marcadante, anunció una inversión de R\$ 2,7 billones para los dos años siguientes, además de libros didácticos, materiales pedagógicos, libros de literatura y obras de apoyo pedagógico para los profesores.

Además, el programa contó con el apoyo financiero y la concesión de becas como podemos observar en la tabla 4.

¹⁰Soares (2014, p. 149, In: Alferes (2017, p. 27) Es una red que en verdad instituye cierta jerarquía, estando el MEC en la escala más alta, en seguida las universidades, a quien el MEC propone que asuman los cursos según las normas establecidas en las convocatorias, y, por último, los municipios, a los que se ofrecen los cursos.

Tabla 4: Participantes del PNAIC, becas y costeo

	Perfil	Nº de participantes	Valor de la beca
Equipo de Gestión	Coordinador Estadual	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordinador Undime	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordinador Regional	1 por Regional	R\$ 1.400,00
	Coordinador Local	1 por Municipio	R\$ 1.200,00
Equipo de formación	Coordinador-general de la institución formadora	1 por institución formadora	R\$ 2.000,00
	Coordinador adjunto	2 por institución formadora, 1 para cada área de formación: - gestión y, - Alfabetización e Instrucción	R\$ 1.400,00
	Formadores de la institución formadora	1 para 30 coordinadores, 1 para 30 orientadores de estudio	R\$ 1.100,00
	Supervisor	1 para 75 asesores de estudio	R\$ 1.200,00
	Asesores de estudio	1 para cada 30 profesores alfabetizadores y coordinadores pedagógicos	R\$ 765,00
Público-albo	Profesores alfabetizadores y coordinador pedagógico	El número de cupos ofrecidas varia de acuerdo com el número de gupos catastrados en el Censo Escolar 2015	R\$ 200,00

Fuente: Secretaría de Educación Básica. 2016, p. 12.

En 2017 la beca para los profesores alfabetizadores fue cancelada por la Resolución n.º 851, de 13 de julio de 2017. Por lo tanto, igual que Sandini y Amaro (2019) lamentamos el recorte de las becas solo para los profesores alfabetizadores, ya que ellos son los que actúan directamente en el proceso de alfabetización, incluso reconociendo que las otras acciones del programa, como distribución de materiales didácticos y juegos educativos, entre otros, como de gran valor.

Aún en 2017 y 2018, el PNAIC insertó en su acción formativa la pre-escuela, según especifica la Resolución n.º 826, en su artículo 16:

La formación continua de profesores y coordinadores pedagógicos de la educación infantil, articuladores de la escuela y mediadores del aprendizaje utilizará material de capacitación y apoyo para la práctica docente, enfocándose en el aprendizaje del

alumno, obedeciendo las directrices establecidas por el MEC. (Pacto Nacional por el Alfabetización en la Edad Cierta, 2017, p.21).

Alferes (2017), Alferes y Mainardes (2019), al investigar el PNAIC y la formación de profesores, retratan muchos aspectos positivos de la formación, como el compartir experiencias, una formación continua más efectiva, así como muchos desafíos, incluido el mantenimiento de la formación continua en el ámbito de la universidad, como un proceso permanente de formación en red, así como veremos, en la investigación realizada en el municipio de Guarapuava – PR.

3 PNAIC: una posibilidad de formación de profesores en Guarapuava- PR

El enseñar no existe sin el aprender y viceversa, y se ha aprendido social e históricamente que, mujeres y hombre descubrieron que era posible enseñar. Fue así, socialmente aprendiendo, que con el tiempo mujeres y hombres se dieron cuenta de que era posible – después, necesario – trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar.

Freire (1996, p. 24)

En este capítulo, traemos la discusión de la formación de profesores a partir del Programa Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC en Guarapuava, destacando los aspectos metodológicos y las etapas de la investigación. Como se mencionó anteriormente el PNAIC, forma parte de una Política Nacional en común acuerdo entre el Gobierno Federal, Estados, Municipios y entidades para firmar el compromiso de alfabetizar a los niños hasta los ocho años de edad y tercer año de la enseñanza primaria o fundamental.

Guarapuava, donde se realizó la investigación, es una ciudad ubicada en el centro-sur del estado de Paraná, y está en la ruta entre la ciudad de Curitiba y Foz de Iguaçu, en las márgenes de la carretera BR 277, principal autovía del Mercosur, que une el Puerto de Paranaguá al Paraguay y a Argentina, y tiene una población de más de 172 mil habitantes.

La adhesión al programa a nivel nacional, se llevo a cabo en 2012, siendo opcional para los estados, municipios y Distrito Federal, ya que quienes no se integraron en el primer momento puede hacerlo al año siguiente. Por lo tanto, los municipios que se unieron a la adhesión del programa, se comprometieron a:

I. Alfabetizar a todos los niños en lengua portuguesa y en matemática. II. Realizar evaluaciones universales anuales, aplicadas por el Inep, con los graduados del 3º año de la enseñanza primaria o fundamental. III. En el caso de los estados, apoyar a los municipios que se hayan adherido a las acciones del Pacto, para su efectiva implementación (Pacto Nacional por la Alfabetización en Edad Cierta [PNAIC], 2012, p.11).

En Guarapuava, la adhesión acurrió en 2012, en la gestión del alcalde Luis Fernando Ribas Carli y de la secretaria de educación, Dorotil Casagrande Melhen. En 2019, en la red

Municipal de enseñanza de Guarapuava, con matrículas efectivas se atendieron 18.229 alumnos. Para dar cuenta de este público, la SEMEC, dispone de 1.372 profesores permanentes en la red, además de los pasantes y profesores temporales, y una estructura con 27 CMEIs y 43 escuelas¹¹.

La aparcería para la formación de los asesores se llevó a cabo en la Universidad Estadual de Ponta Grossa – UEPG¹², junto con más 133 municipios, bajo la Coordinación General de la profesora Dra. Vera Lúcia Martiniak.

Según la coordinación General, en 2013, Guarapuava tuvo 15 supervisores de estudios, en 2014, 13 asesores y este mismo número se mantuvo en 2015. En 2016, tenían asesores de estudio y en 2017, 6 asesores de estudio para la preescola y 9 para el 1º ciclo de alfabetización.

Los cursos se ofrecieron por la noche, en escuelas municipales hasta el año de 2016. En 2017 con algunos cambios ocurridos en el programa, los cursos comenzaron a ofrecerse durante el día, en el momento de la actividad de los profesores y en espacios disponibilizados por la UNICENTRO y otras instituciones aparceras de la Secretaría de Educación y Cultura de Guarapuava.

Según Alferes (2017), el papel de UEPG fue esencial para la capacitación de los asesores, principalmente en la recontextualización¹³ de los conocimientos contenidos en los materiais desarrollados para capacitar a los profesores.

A pesar del discurso oficial que refleja los intereses de una clase social que posee intereses diferentes de la clase trabajadora, que es la clase donde se concentra la mayoría de los niños que saben leer y escribir en el municipio de Ponta Grossa y en Brasil, la participación de las universidades públicas en la elaboración de los Cuadernos de Formación y en la formación de orientadores de estudio fue relevante para modificar los intereses del discurso oficial. A través de los procesos de recontextualización, se notó una preocupación en transformar el discurso oficial en un discurso pedagógico más próximo de la realidad de las escuelas y de las salas de clase (Alferes, 2017, p. 150).

¹¹ La lista completa de CMEIs y escuelas se encuentra en los apéndices E y F.

¹² La Lista completa de municipios atendidos por la *Universidade Estadual de Ponta Grossa* se encuentra en el Adjunto A. También recuperado en: <<https://sites.uepg.br/pacto/municipios-atendidos/>> .

¹³ Alferes (2017) desarrolla una investigación interesante en la que analiza la producción del PNAIC en el ámbito del Gobierno Federal (nivel macro) y como las acciones del Programa son recontextualizadas por asesores de estudio y profesoras alfabetizadoras en la formación continuada (nivel meso), y en la sala de clase, por profesoras alfabetizadoras (nivel micro).

Vale la pena recordar que, a pesar de ser un grupo de profesores involucrados en este programa y con un mismo objetivo, que es alfabetizar a todas los niños hasta el final del tercer año, eso no quiere decir que no haya ideas divergentes sobre el PNAIC. Según el pensamiento de Ball (1994 citado en Ball, 2001, p. 102):

La creación de políticas nacionales es, inevitablemente, un proceso de “bricolaje”: un constante proceso de préstamo y copia de fragmentos y partes de ideas de otros contextos, de usar y mejorar abordajes locales ya probadas y verificadas, de teorías canibalizadoras, de investigación, de adopción de tendencias y modas y, a veces, de inversión en todo aquello que pueda funcionar. La mayoría de las políticas son frágiles, producto de acuerdos, algo que puede o no funcionar, son reelaboradas, mejoradas, ensayadas, matizadas y moduladas a través de complejos procesos de influencia, producción y diseminación de textos y, en último análisis, recreado en el contexto de la práctica.

Por lo tanto, enfatizamos que nuestra investigación se lleva a cabo en el *contexto de la práctica*¹⁴(con profesores), pues entendemos que los profesores interpretan, reinterpretan y efectivamente ponen en práctica las políticas, sin ignorar los demás contextos en los que se inserta. De acuerdo con Mainardes (2006, p. 53) que “los profesores y demás profesionales desempeñan un papel activo en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educacionales y, de esta forma, lo que piensan y en lo que creen tiene implicaciones para el proceso de implementación de las políticas”.

De acuerdo con el documento guía del PNAIC 2017 (Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta, 2017), hubo un número expresivo de profesores que participaron de las capacitaciones, y en 2013, se capacitaron en el área del lenguaje, 313.599 profesores alfabetizadores, con un total 120 horas. En el año de 2014 el énfasis de la capacitación fue en Matemática, con una duración de 160 horas y la participación de 311.916 profesionales. En 2015, fueron certificados 302.057 profesores en temáticas como Gestión Escolar, Currículo, El niño en el Ciclo de Alfabetización e interdisciplinaridad. En el año de 2016, fueron 38.598 coordinadores pedagógicos y 248.919 alfabetizadores asistieron en cursos con énfasis en lectura, escritura e instrucción en matemática.

En 2017, considerando las experiencias previas al programa y los desafíos restantes, nuevas propuestas fueron discutidas entre el MEC, Consejo Nacional de Secretarios de Educación —Consed— y Unión Nacional de los Dirigentes Municipales de Educação —

¹⁴ El Ciclo de Políticas es un método para el análisis de políticas educacionales, formulado por el sociólogo inglés Stephen Ball y sus colaboradores, que trata las políticas sociales de forma articulada para todo un contexto, en que relaciona sus procesos macro, meso y micro. Establece inicialmente tres contextos: el contexto de la influencia, el contexto de la producción del texto, el contexto de la práctica, y, posteriormente añade dos más: el contexto de los resultados y el contexto de la estrategia política.

Undime—, y, ante esto, hay la creación del *Programa Novo Mais Educação* – PNME que acompañan las acciones del PNAIC para alcanzar los objetivos en torno de la Alfabetización (Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta, 2017).

En 2017, ampliando el análisis de los resultados de ANA 2013 y 2014, de las tasas de aprobación y distorsión por grado de edad en la Enseñanza Primaria o Fundamental, de los registros cualitativos de los profesores en el SisPacto, de las evaluaciones sobre el PNAIC, y considerando los testimonios de los profesores alfabetizadores, de los formadores y de los gestores públicos en las formaciones ya realizadas, se verificó que es necesario mantener el esfuerzo enfocado en la implementación de estrategias didáctico- pedagógicas que efectivamente permitan a los niños la consolidación de los derechos, de las competencias y de las habilidades de Lectura, Escritura y Matemática previstos para logarse en cada año del Ciclo de alfabetización. (Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta, 2017, p. 11).

En 2018, el Gobierno Federal cerró el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC – en todos los municipios del país, para dar paso al Programa Más Alfabetización, una nueva estrategia del Ministerio de Educación para fortalecer y apoyar las unidades escolares en el proceso de alfabetización de los estudiantes matriculados regularmente, en el primer y el segundo año, de la Enseñanza Fundamental a través del seguimiento pedagógico específico, así como, acompañar la Base Nacional Común Curricular – BNCC.

Habiendo hecho las consideraciones sobre el PNAIC en Guarapuava, en el siguiente ítem, explicamos el camino tomado para la investigación con los profesores participantes del PNAIC en Guarapuava/ PR.

3.1 Investigación empírica

Como se explicó en los capítulos anteriores, esta investigación se basa en un abordaje cualitativo, que implica una comprensión más completa y crítica de su objeto. Como explica Chizzotti (2003, p.221):

La investigación cualitativa de hoy utiliza un campo transdisciplinar, que involucra las ciencias humanas y sociales, asumiendo tradiciones o multiparadigmas de análisis, derivados del positivismo, de la fenomenología, de la hermenéutica, del marxismo, de la teoría crítica y del constructivismo, y adoptando múltiples modos de investigación para el estudio de un fenómeno ubicado en el lugar donde ocurre, y finalmente, tratando tanto de encontrar el sentido de este fenómeno como de interpretar los significados que las personas les dan.

Por lo tanto, para comprender la representación de la formación continua para los profesores participantes de la capacitación propuesta por el PNAIC, es decir, de esta Política Docente y como esta representación se articula con la práctica pedagógica y la construcción de la identidad del profesor, la buscamos a partir de una visión sociológica que responde a los objetivos propuestos en esta investigación.

Por eso optamos por la perspectiva Epistemometodológica y desde esta comprensión, recurrimos al pluralismo metodológico, que permite la combinación de diversos instrumentos, y la teoría de las representaciones sociales para descubrir cómo la política crea significados y representaciones en la formación de profesores.

La perspectiva pluralista se muestra cada vez más relevante en los estudios sobre políticas docentes, como dice Coimbra (1987, p.97, de acuerdo con Mainardes, Ferreira, & Tello, 2011, p. 159) nos dice “(...) la concepción de la política como un escenario donde una pluralidad de actores, movida por una multiplicidad de causas, se encuentra para la transición”. En este sentido, las investigaciones que aportan este enfoque está ganando un espacio ya que proporciona muchas contribuciones. Entre ellos, la de estimular al investigador a que analice tanto el contexto amplio, como los aspectos microcontextuales, asumiendo en algunos casos, compromisos éticos resultantes de su investigaciones, además de muchos otros desafíos (Mainardes, Ferreira, & Tello, 2011).

3.1.1 Instrumentos y Procedimientos metodológicos

Partimos de la suposición de que para comprender las representaciones sociales de los profesores cursistas del PNAIC sobre el programa en sí, podríamos optar por el uso de cuestionarios¹⁵. Esto, como aclara Severino (2007, p. 125) es “(...) un conjunto de cuestiones sistemáticamente articuladas, diseñadas para generar informaciones escritas por parte de los sujetos investigados, con el fin de conocer su opinión sobre los asuntos en estudio”.

Con el apoyo en la teoría y en la legislación educacional sobre la formación de profesores y sobre el PNAIC, organizamos un cuestionario con trece preguntas relacionadas con nuestro problema de investigación, además de algunos datos profesionales. Los datos recolectados y sistematizados contribuirían así para comprender la representación social del docente sobre el programa que estaban llevando a cabo.

¹⁵ Ver apêndice A.

Para complementar las informaciones obtenidas por medio de la aplicación del cuestionario a los profesores, se realizaron entrevistas semiestructuradas¹⁶, con la coordinadora local del PNAIC en Guarapuava (PR) y una asesora de estudio. Estos procedimientos, junto con los datos estadísticos divulgados por el MEC/INEP, SEMEC – Guarapuava (2019) y los documentos oficiales y legales del programa investigado, nos ayudaron a construir los datos de la investigación.

Las entrevistas tuvieron como objetivo recolectar informaciones sobre la organización del PNAIC en Guarapuava, así como levantar la opinión de los profesores sobre los puntos positivos y negativos, desafíos y avances que el programa trajo para la red municipal, Vale destacar que las entrevistas se llevaron a cabo en el horario y lugar marcado, elegido por las profesoras entrevistadas.

Con respecto a la elección metodológica y sus procedimientos, Sautu, Boniolo, Dalle, Elbert, (2005, p. 22) nos aclara que:

(...) todas las decisiones metodológicas (de procedimientos) en la elaboración del proyecto o la realización de la investigación tienen implicaciones teóricas, y los resultados, como dijimos, siempre son evaluados en función de su aporte de comprensión de una clase de proceso, situación, tipo de personas, grupos o sus comportamientos.

Basado en las orientaciones de Sautu et al. (2005) después de la realización de las entrevistas, aplicamos los cuestionarios, y, de común acuerdo con las directrices de la SEMEC, los cuestionarios se aplicaron en una de las formaciones que se llevaron a cabo a través del programa, con el fin de obtener un número representativo de encuestados.

De este manera, enviamos 321 cuestionarios a los profesores del curso del PNAIC, en las clases de alfabetización y de Educación Infantil, 02 de abril de 2018. De estos 321 cuestionarios, 54 no fueron respondidos, entonces, quedaron 267 cuestionarios.

Con los 267 cuestionarios respondidos, realizamos una selección de los cuestionarios que nos ayudarían a comprender las representaciones sociales de los docentes que participaron de cursos del PNAIC – Guarapuava- PR sobre el programa en sí en el período de 2013-2018.

Durante este período de tiempo, 2013 a 2018, el PNAIC en Guarapuava, ofreció seis grupos de formación. La propuesta completa de formación por el programa tiene la duración de dos años. En este sentido, determinamos que los cuestionarios que serían válidos para

¹⁶ Ver apéndice B.

nuestro análisis, los profesores tendrían que haber participado, al menos, en dos de estos cursos.

Por lo tanto, pudimos elegir 183 cuestionarios para el análisis. Los cuestionarios fueron anónimos y, por eso, al analizarlos los identificamos por medio de números, del 1 al 183.

3.1.2 Participantes de la investigación

Los docentes que participaron de la investigación son profesores contratados por la Red Municipal de Enseñanza de Guarapuava y, la mayoría de ellos posee más de diez años de docencia, como podemos observar en el Gráfico 1.

Gráfico 1: Tiempo de docencia de profesores de la Red Municipal de Enseñanza de Guarapuava-PR, participantes de la investigación (2018).

Fuente: La autora (2019), basado en los datos producidos por la investigación.

Al sistematizar los datos, encontramos que la mayor parte de los profesores que estaban cursando el PNAIC en el año de 2018, participó también de los demás cursos ofrecidos por el programa en los años anteriores, como se muestra en el Gráfico 2.

Gráfico 2: Número de profesores participantes en los Cursos ofrecidos por el PNAIC, en Guarapuava-PR (2018).

Fuente: La autora (2019), basado en los datos producidos por la investigación.

En Guarapuava, desde que se adhirió al PNAIC en 2012, la formación se inició efectivamente en 2013. Desde entonces, se han ofrecidos seis formaciones a los profesores alfabetizadores, incluidos los profesores de la educación infantil, en 2017. Como podemos verificar el 30% de estos docentes (N=183) participó de los seis cursos ofrecidos, el 25%, participo de cinco, el 20% participo de cuatro, el 15% participó de tres, un pouco más del 10% en solo (2) dos cursos.

Un hecho que nos intrigó en este análisis es que, si la propuesta de capacitación era de dos años, ¿cómo fue que muchos profesores pudieron participar en tres o más formaciones? Esta pregunta fue aclarada por la coordinadora local y también por el capacitador, quien nos informó que, al inicio del año los profesores hacen una elección de los grupos, y como el curso inicialmente era ofrecido para los grupos de alfabetización 1º, 2º y 3º años, en el año siguiente si el profesor eligiera otro grupo, que no fuera del ciclo de alfabetización, no continuaría el curso. Además de que algunos profesores desistían o salían de licencia por algún motivo, generando esta diferencia.

Esta es una pregunta que también nos hace reflexionar sobre el éxito de la capacitación en red propuesta por el PNAIC, ya que sería importante asegurar que los profesores participantes de la formación permaneciera en ejercicio, es decir, en su función durante el ciclo de alfabetización hasta que concluyera el curso. Esta posición nuestra se mantiene, por ejemplo, en las reflexiones de Alferes (2017, p.54), cuando dice:

La permanencia de los profesores alfabetizadores en clases de alfabetización también fue un factor importante. (...) El estudio teórico y su articulación con la práctica hicieron posible, a

los profesores alfabetizadores, la identificación de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y la intervención pedagógica, con la intención de sanarlas.

La formación inicial de estos participantes (N=183) es diversa, pues más de la mitad, es decir, el 62% se graduaron en Pedagogía, como muestra el Gráfico 3.

Gráfico 3: Formación académica de los profesores participantes de la investigación (2018).

Fuente: La autora (2019), basado en los datos producidos por la investigación.

De acuerdo con las Directrices Curriculares para el curso de Pedagogía de 2006, la formación en Pedagogía se destina a la capacitación inicial para el ejercicio de la docencia en la Educación Infantil y en los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria o Fundamental, además de los cursos de Enseñanza Secundaria, en la modalidad Normal, y en cursos de Educación profesional en el que se proporciona conocimiento pedagógico:

Artículo n.º 2 Las Directrices Curriculares para el curso de Pedagogía se aplican a la formación inicial para el ejercicio de la docencia en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, en los cursos de Enseñanza Secundaria, en la modalidad Normal, y en cursos de Educación Profesional en el área de servicios y apoyo escolar, así como en otras áreas en las que sean previstos conocimientos pedagógicos. (Resolución CNE/CP n.º 1 de 15 de mayo de 2006, 2006).

Por lo tanto, nos dimos cuenta que en el curso de pedagogía, la docencia es la base de la identidad del pedagogo (Brzezinski, 2007, Mascarenhas, & D'Avila, 2017), esto es más evidente en la continuación de la resolución CNE/CP n.º 1 de 15 de mayo de 2006, al explicar el concepto de docencia:

§ 1º La docencia se comprende como una acción educativa y en proceso pedagógico metódico e intencional, construido en las relaciones sociales, étnico-raciales y productivas, las cuales influyen conceptos, principios y objetivos de la Pedagogía, desarrollándose en la articulación entre conocimientos científicos y culturales, valores éticos y estéticos inherentes a procesos de aprendizaje, de socialización y de construcción del conocimiento, dentro del alcance del diálogo entre diferentes visiones del mundo. (Resolución CNE/CP n.º 1 de 15 de mayo de 2006, 2006).

Esta resolución junto con otros documentos de organismos internacionales, representa para nosotros una extensión del concepto de docencia, convergiendo para la idea de *superprofesores*. (Evangelista, & Triches, 2012).

3.1.3 Caracterización de la Red Municipal de Guarapuava: resultados y metas

En Brasil, la Educación Básica incluye las ofertas de Enseñanza Secundaria, además de la Educación Infantil y la Enseñanza Primaria o Fundamental (1º año al 9º año). El municipio de Guarapuava cuenta con una estructura física para la oferta de 27 Centros Municipales de Educación Infantil y 43 escuelas de Enseñanza Primaria, y la Escuela Municipal del Campo Professor Maack ofrece también una grupo para cada año, de los Años Finales de la Enseñanza Fundamental (6º año, 7º año, 8º año y 9º año).

Las alteraciones en la Ley de Directrices y Bases a partir de la promulgación de la Ley n.º 12.796/2013, que hacen obligatoria la escolarización a partir de los 4 años de edad, hicieron que la SEMEC, para adaptarse a estas nuevas exigencias, transferiera la oferta de algunos grupos de la Educación Infantil de los CMEI's para las escuelas de Enseñanza Fundamental para satisfacer la nueva demanda. De este modo, podemos observar el número de alumnos atendidos (Tabla 5), a partir de los datos disponibilizados por la SEMEC.

Tabla 5: Total de alumnos atendidos en la red Municipal de Guarapuava (2019).

Unidades	Alunos matriculados
CMEIS SIN PRE- ESCUELA	3.026
CMEIS CON PRE- ESCUELA	544
EDUC. INFANTIL EN LA ESCUELAS	3938
Enseñanza Fundamental 1ºaño al 5ºaño	10.519
Enseñanza Fundamental 6ºaño al 9ºaño	57

EJA - Educación jóvenes y adultos -	94
ESCUELAS RURALES	29
CLASE ESPECIAL	22
TOTAL	18.229

Fuente: SEMEC (2019).

El Plan Municipal de Educación de Guarapuava – PME, aprobado en 2015 para la década 2015/2025, en línea con el Plan Nacional de Educación prevé, entre los muchos objetivos, la erradicación del analfabetismo, la valorización de los profesionales del magisterio y, para cada meta, destaca algunas estrategias. Por ejemplo,

META 5: ALFABETIZAR A TODAS LOS NIÑOS, MÁXIMO, HASTA EL FINAL DEL 3º (TERCER) AÑO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA O FUNDAMENTAL.

a)Estrategias:

5.1 estructurar la Enseñanza Fundamental de nueve años para garantizar la alfabetización de todos los niños, máximo, hasta el final del tercer año, incluso en las Escuelas de Campo, Palenques, Indígenas y Gitanos;

5.2 elaborar e implementar en el primer año de vigencia del Plan Municipal de Educación, la propuesta de formación continua y la actualización de docentes y profesionales de educación para la actuación en la Enseñanza Fundamental de 9 años, de acuerdo con las orientaciones legales vigentes;

5.3 incentivar el desarrollo de prácticas pedagógicas de acuerdo con las Directrices Nacionales que aseguren la alfabetización y el aprendizaje de los estudiantes,

5.4 divulgar los datos apuntados por los instrumentos de evaluación externa que permitan el establecimiento de criterios mínimos de desempeño escolar, además de garantizar la participación de la comunidad escolar - profesores, alumnos, padres, representantes de la comunidad, en los procesos evaluativos;

5.5 garantizar las clases de apoyo pedagógico a los alumnos rezagados en el proceso enseñanza aprendizaje;

5.6 estimular las Escuelas en la utilización de instrumentos de evaluación y monitoreo, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar a todos los alumnos y alumnas hasta el final del tercer año de la Enseñanza Fundamental, es decir, la primaria;

5.7 proporcionar el desarrollo de tecnologías educacionales y de innovación de las prácticas pedagógicas que aseguren la alfabetización y favorezcan la mejora del flujo escolar y el aprendizaje de los(las) alumnos(as), consideradas los diversos abordajes metodológicos y su efectividad;

5.8 garantizar la alfabetización de niños del campo, con la producción de materiales didácticos específicos, desarrollando instrumentos de acompañamiento;

5.9 promover la formación continua de profesores para la alfabetización de niños, con el conocimiento de nuevas tecnologías educacionales y prácticas pedagógicas innovadoras, estimulando las acciones de formación continua de profesores para la alfabetización, de acuerdo con las Directrices de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura;

5.10 garantizar el soporte pedagógico al (a la) profesor(a) alfabetizador(a) en los grupos de los tres primeros años de Enseñanza Fundamental, de forma específica a través del trabajo de apoyo realizado por el Profesor Pedagogo/Supervisor, en el ámbito de cada Unidad Municipal de Enseñanza;

5.11 incentivar la utilización, de materiales pedagógicos y equipos accesibles disponibles en las Escuelas Públicas Municipales, como juegos educativos lingüísticos, libros digitales y otras tecnologías educacionales para dar soporte a la alfabetización;

5.12 incentivar la publicación de las producciones de las experiencias exitosas de la Educación Municipal.

La lectura del actual PME de Guarapuava, permite percibir la semejanza con los documentos oficiales del PNAIC, y las de este con los requisitos de organismos internacionales, que por medio de resultados obtenidos a partir de evaluaciones externas, consiguen establecer y orientar metas en el ámbito educacional, teniendo como principales responsables, los profesores. Concordamos con las ponderaciones de Tello, Ens, Sandini, Pullin(2019, p. 293) cuando afirman: “por medio de indicadores oficiales, discursos se enuncian, como conocimiento, y comienzan a ordenar y regular metas y estrategias que deben ser alcanzadas, sabiendo que las estadísticas educacionales son usadas políticamente para la implementación de políticas, como el PNAIC”.

También estamos de acuerdo con Ball, Maguire, Braun (2016, p. 173) en que “las políticas son formaciones discursivas, son un conjunto de textos, eventos y prácticas que hablan de procesos sociales más amplios de escolaridad, tales como la producción del “alumno”, el “propósito de la escolaridad” y la construcción del “profesor””. Por esta razón, los documentos oficiales, así como los resultados divulgados, cargan muchos significados, los que convergen para la (re)configuración de comportamientos, actitudes y prácticas de aquellos a quienes se dirigen directa o indirectamente.

Otro punto que vale la pena destacar son los datos divulgados por el INEP relacionados al IDEB del municipio de Guarapuava (PR) (disponibilizados apenas hasta el año de 2017). Como sabemos, uno de los objetivos del PNAIC, destacados en la Resolución 826/2017/MEC, expresada en su artículo 5º, es el de mejorar el Índice de Desarrollo de la Educación Básica – IDEB, pudimos observar que este objetivo se está logrando, porque de acuerdo con la Figura 1, el municipio no solo consiguió lograr la meta proyectada, sino que como logró mejores resultados al alcanzar y aumentar la meta establecida. A partir de las informaciones disponibilizadas por el INEP, la meta para el año de 2021 para el municipio de Guarapuava (Figura 1) es 6.4, nota que se alcanzó en 2017.

Figura 1: IDEB Guarapuava (2017).

Fuente: Qdu.org.br. Dados do IDEB/INEP, 2017.

Estamos de acuerdo con Ens, Sandini y Tello (2019) que frente a la nueva organización mundial, impuesta por el neoliberalismo, se están produciendo muchas políticas que priorizan la ejecución de metas y resultados, sin embargo, incluso con los requisitos y orientaciones de organismos internacionales y del propio mundo de trabajo, no podemos olvidar que la educación es una intervención humana, y es en este contexto que diferentes fenómenos sociales se constituyen, produciendo diferentes políticas y sujetos de la política. “Esta versión de la efectividad funciona dentro de una infraestructura disciplinaria de metas, referencia, tablas de clasificación, promedios e inspecciones que funcionan para oprimir o desplazar los valores y principios y para subvertir las relaciones sociales”. (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 24).

También alertam, Tello, Ens, Sandini, Pullin (2019, p. 289) sobre el logro de metas como las del IDEB, relativas a los profesores, en la medida en que las propias organizaciones internacionales establecen y orientan, como unas de las estrategias para su propio alcance, la formación de los profesores, como es el caso del PNAIC en Guarapuava. “Las orientaciones del BM dejan en claro la preocupación con la formación de los profesores, cuya formación

alcanzará de inmediato los índices y metas previstos, esto es, que será útil y satisfará las demandas del mercado”.

Los autores enfatizan que la divulgación de los resultados del IDEB presenta consecuencias para las escuelas, los profesores y para quienes en ellas actúan, interpretando que las políticas para la formación de profesores, no pasan de una estrategia para producir buenos resultados, como estos. (Tello, Ens, Sandini, & Pullin, 2019).

Nuestra opinión es apoyada por Shiroma y Evangelista (2015), en la indican que los profesores son albo privilegiado de las políticas educativas en las últimas décadas, dirigidas a la pronta asistencia de las necesidades del mercado, precarizando su formación y sus condiciones de trabajo. Por lo tanto, es necesario, reflexionar sobre la formación de profesores, en el proceso de formación continua como se ofrece y desarrolla en base a la propuesta del programa “Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta -PNAIC.”

Ball (2011, p. 47) destaca que la investigación en política educacional tiene varios estilos y preocupaciones, así como alerta de que “es necesario pensar el compromiso con las identidades social y colectiva de los sujetos de investigación – el “profesor” (...)” por así decirlo, busca entender cómo la política es representada, practicada y reproducida por los profesores participantes del PNAIC, realizando un diálogo entre la Teoría de las Representaciones Sociales y algunas conclusiones hechas en los estudios más recientes sobre Políticas Docentes, como el que llevamos a cabo con Ens y Tello (2019) nos motivaron.

4. Representaciones Sociales y Políticas Docentes

No pienso auténticamente si los otros también no piensan. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo puede hacerse sin el pueblo, pero con él, como sujeto de su pensar.

Freire, (1996, p .83)

La compleja dinámica de la escuela ha sido objeto de estudio de muchos investigadores, y bajo diferentes matices, Ball, Maguire y Braun (2016), Ens, Martins, Abdalla y Silva (2019), Abdalla (2019), Oliveira et al. (2019), Ball y Mainardes (2011), Gatti (2012), Freire (1983), entre otros. Entendiendo a la escuela como una “institución pensante (Souza, 2005), los efectos sobre las significaciones de las actividades que ocurren allí, revelados en procesos de tensión y conflictos, según lo analizado por Andrade y Souza (2011), su papel y función para la promoción de la justicia social (Oliveira, 2013), entre otros aspectos.

En este capítulo abordamos la posibilidad de un diálogo entre las representaciones sociales y las políticas docentes, entendiendo que ambas son construcciones colectivas que involucran diferentes intereses, percepciones y maneras de actuar y estar en el mundo. “El processo de política es iterativo y aditivo, hecho de interpretaciones y de traducciones, que están un poco infligidas por valores e intereses existentes (profesores tiene una multiplicidad de intereses y valores, personales e institucionales), por el contexto, la historia y por la necesidad (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 99).

Cuando tomamos los textos de los documentos de las políticas educacionales, como lo hicieron entre otros (Marinho, 2006; 2007) descubrimos que los sentidos no están dados por la simple lectura de ellos, porque los sentidos están “mucho más allá de las palabras que componen estos documentos” (Shiroma, Campos, & Garcia, 2005, p.427). Así ocurre, también con nuestros discursos cotidianos o no, por ejemplo, al responder por escrito a los cuestionarios como el realizado por los participantes de nuestra investigación. Implícitos siempre están presentes, en unos y otros. Sin embargo, lo simbólico no es una expresión de lo oculto” (Mazzotti, 2017, p. 265). Sin embargo, como este autor defiende, “La palabra socialmente situada, como es el caso de la representación social, está anclada o sostenida en

implícitos”(p.263). En esta perspectiva, entendemos como posible el diálogo que nos propusimos.

Admitiendo con Moscovici (1978, p. 26) que la “(...) representación social es una modalidad de conocimiento particular que tiene por función la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos” y que estas están ancladas en la dinámica de los procesos sociales, modificándose constantemente por medio de la interacción entre los individuos, podemos darnos cuenta de que en la figura 2 propuesta por Jodelet (2009), las diferentes esferas que atraviesan la constitución y pertenencia de las representaciones.

Figura 2: Las esferas de pertenencia de las representaciones sociales.

Fuente: Jodelet (2009, p. 695 como se cita en Souza, & Novaes, 2013, p. 26).

Los planes que involucran la constitución de las representaciones sociales y sus relaciones con la subjetividad y el contexto de cada individuo/grupo se muestran en la figura anterior. Para comprender la representación social de los profesores sobre una política docente, buscamos resaltar puntos cruciales concordantes que pertenecen al individuo con los contextos descritos por Ball (1997) sobre el Ciclo de Políticas.

La lectura del PNAIC (2018) de Guarapuava (2018) nos llevó a que percibiéramos, en nuestra investigación, la relación de diferentes discursos y prácticas incorporadas, ancladas a diferentes tipos de grupos y actores políticos, que traducen, interpretan, resignifican, otros

discursos y textos políticos, y que actúan para la representación social de los participantes sobre esta política. Porque las políticas “(...) organizan sus propias racionalidades específicas, haciendo que determinados conjuntos de ideas sean obvias, de sentido común y ‘verdaderos’” (Ball, 2008, p. 5 como se cita en, Ball, Maguire, & Braun, 2016, p. 171). En este sentido, según los autores, el proceso de producción de políticas, implica la producción de representaciones, generando nuevas relaciones, nuevas identidades, teniendo en cuenta de que “la subjetividad, se produce por conjuntos de significaciones y es el resultado de las interacciones y mediaciones. Y este es un factor central que orientará los comportamientos y las relaciones con los otros y con el mundo” (Souza, & Novaes, 2013, p. 27).

Además, entendemos, como Ball, Maguire y Braun (2016) que las dimensiones contextuales son relevantes en la actuación política, en la medida en que dan forma, influyen, presionan o incluso facilitan la implementación de una política. Así no pueden ni deben ser negligenciados. Los contextos en los que se ponen en práctica las políticas no son los mismos y están en constante transformación, así como las representaciones en las que se constituyen y se expresan.

(...) las políticas se ponen en práctica en condiciones materiales, con recursos variados, en relación con determinados “problemas”. Las políticas – nuevas o antiguas – son definidas en contra de y al lado de compromisos, valores y formas de experiencia existentes. En otras palabras, un cuadro de actuaciones de las políticas deberá considerar un conjunto de condiciones objetivas con relación a un conjunto de dinámicas “interpretativas” subjetivas. (Ball, Maguire, & Braun, 2016, p. 37)

Por lo tanto, estamos de acuerdo con los autores en cuanto a la importancia de tener en cuenta la propuesta de acciones o el conjunto de condiciones objetivas e interpretaciones subjetivas ya existentes. Por eso se hace necesario comprender el Ciclo de Políticas. Este abordaje trata las políticas de forma articulada en diversos contextos, como lo explican Ball (1997), Mainardes (2006), Ens, Martins, Abdalla y Silva (2019):

- a) *Contexto de influencia* – comprende las ideas y la elaboración del discurso, ejerciendo influencia en los espacios públicos difundido principalmente por los medios de comunicación social.
- b) *Contexto de la producción del texto* – se constituye en la propia producción, agregando los diferentes textos, normativos y mediáticos, las negociaciones, los acuerdos y los ajustes que los respaldan. Por eso, a veces son contradictorios.

- c) *Contexto de la práctica* – se refiere a los sujetos que ejercen el papel activo en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educacionales, ya que son las que se ponen en práctica o rechazan lo que les propone/les impone.
- d) *Contexto de los resultados* – reúne los efectos de la política, relacionados con los impactos, los cambios resultantes de la implementación propiamente dicha de las políticas.
- e) *Contexto de la estrategia política* - “se refiere a las actividades sociales y políticas que puedan, de hecho, contribuir para la resolución de los problemas con respecto [en nuestro trabajo], a las políticas y las prácticas de formación y de profesionalización docente. (Ens et al., 2019, p. 112)

De este manera entendemos, como Ens et al. (2019, p. 112), de que toda la propuesta de la investigación en el área de política educacional, más específicamente, en aquellas dirigidas a la de formación de profesores, como cualquier una de las otras, deben ser entendidas a partir de los contextos, así como en el campo de las “Representaciones Sociales, porque allí es donde se ubican las políticas de conocimiento, las tensiones epistemológicas y las posibilidades para concretizarlas o no”.

Jodelet (2018), colabora para este entendimiento al presentar una tabla con el campo de estudio de las representaciones sociales y sus ejes de problematización. En la ilustración podemos observar que el sujeto es siempre social y que la representación es el producto de una construcción.

Figura 3: Espaço de Estudo de las Representaciones Sociales

Fuente: Jodelet (2018, p. 432)

Por lo tanto, a partir de los análisis del texto del PNAIC en Guarapuava, tratamos de ilustrar como los contextos y las representaciones sociales interactúan entre sí, creando nuevas formas de organización, y de interacción que resultan de los cambios subjetivos (Figura 3).

Figura 4: PNAIC: Representaciones sociales y el abordaje del Ciclo de Políticas

Fuente: la autora (2019)

Así, entendemos especialmente con nuestra investigación, que se enfocó en la formación de profesores, de que las representaciones sociales de ellos sobre las políticas docentes, son las que dan sentido y significado a su trabalho. Como un proceso complejo, que requiere la apropiación y significaciones por parte de estos, teniendo en cuenta que “(...) la política es hecha por los profesores, son sujetos y objetos de la política. La política es escrita en los cuerpos y produce posiciones específicas de los sujetos”, como informan Ball, Maguire y Braun (2016, p.13).

Ens, Sandini y Tello (2019) reiteran esta posición, destacando que el “tener sentido” es uno de los efectos de la representación social del profesor sobre la política, y para dialogar con los otros miembros de la escuela, necesitan atribuir valor y significado a sus acciones. Tales ponderaciones ayuda a comprender las relaciones entre las representaciones, sus sujetos y sus objetos.

Como se explicó en los capítulos anteriores, aplicamos un cuestionario (Apéndice A) a los profesores que hicieron el curso PNAIC y fueron analizados con la ayuda del *software* IRAMUTEQ (Ratinaud, 2009), a partir de las orientações de Camargo y Justo (2013, 2017) que explican las posibilidades y riquezas de los innumerables análisis estadísticos que este *software* hace posible con el *corpus* textual.

Los datos producidos fueron sistematizados y sometidos bajo la forma de *corpus* en programas específicos del *software* para los siguientes análisis textuales: nube de palabras y análisis de similitud.

Optamos por el uso de la nube de palabras que agrupa y organiza gráficamente las palabras del material sometido al *software* IRAMUTEQ en función de su frecuencia y, también, al análisis de similitud que, basado en la teoría de los grafos, posibilita verificar las co-ocurrencias entre las palabras, indicando conexión entre las palabras identificadas en el *corpus* textual¹⁷. (Camargo, & Justo, 2013). Según Sá (1996, p. 126) esta técnica se ha convertido en una de las principales en términos de “(...) detectar del grado de conexión de los diversos elementos de una representación”, como explica este autor, el análisis de similitud:

(...) inicialmente implica, a partir de un conjunto de datos apareados o agrupados (...), el cálculo del índice de similitud entre cada par de elementos. El más simple de estos índices consiste, según Moliner (1994a), en la relación entre el número de co-ocurrencias (número de conexiones establecidas entre dos ítems específicos) y el número de sujetos involucrados (Sá, 1996, pp. 127-128)

Con esta técnica podemos verificar el grado de conexión que hay entre los elementos citados por los encuestados al término inductor, así como, aquellos son centrales y más periféricos. Para Bortolai, Aguilar y Rezende (2016, p. 4), el “(...) valor simbólico de la RS está retratado por la articulación entre la relevancia (frecuencia e importancia) y la conectividad (medida por el grado de similitud) de las evocaciones registradas por los sujetos de la investigación”.

¹⁷ Las encuestas se aplicaron en portugués, por tratarse de una Política Nacional Brasileña y no traducimos las respuestas dadas por los profesores participantes de la investigación para el español para no correr el riesgo de cambiar los sentidos/significados evidenciados en los cuestionarios.

Este tipo de análisis se basa en la teoría de los grafos y posibilita identificar las “(...) indicaciones de la conexión entre las palabras (...). Permite, también, identificar las partes comunes y las especificidades en función de las variables descriptivas identificadas en el análisis” (Camargo, & Justo, 2017, p. 11).

Por lo tanto, a partir de este análisis podemos identificar la asociatividad que hay entre los elementos que dan forma a un árbol de similitud. En otras palabras, según Sá (1996, p. 123), nos hace comprender la fuerza asociativa entre los diversos elementos. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta de que la “(...) cantidad de lazos o conexiones que un determinado elemento mantenga con otros elementos de la representación ha sido frecuentemente tomado como un segundo indicador, además de la prominencia”.

Para hacerlo, preparamos inicialmente el *corpus* de los datos recolectados, organizando en un documento *Word* todas las respuestas de los participantes a los cuestionarios. Después de una lectura de esas informaciones, utilizamos el *software* IRAMUTEQ para sistematizar los datos, lo que indujo a proseguir con el análisis de contenido (Bardin, 2013), recurso importante para la interpretación de los sentidos de las respuestas de los participantes.

En la tabla 6, presentamos el número de respuestas obtenidas a partir de las respuestas de los participantes (N=183) a la encuesta aplicada.

Tabla 6: Total de respuestas obtenidas por medio de la encuesta aplicada a los profesores participantes del PNAIC – Guarapuava-PR (2018)

ítem/Pregunta	Número de respuestas obtenidas
1- Edad	177
2- Formación	176
3- Tiempo de actuación profesional	170
4- ¿Escuela en que actúa?	183
5- Señale los años en que participó de la formación ofrecida por el PNAIC:	183
6- ¿Qué entiende por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la edad cierta?	180
7- ¿Cómo fue la opción en participar de la formación ofrecida por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC?	178
8 – ¿Ya había participado de alguna formación ofrecida por el municipio? ¿Cuál?	183

9 – ¿Cómo fue el curso ofrecido por el Pacto Nacional por la Alfabetización?	180
10- ¿El curso ofrecido por el PNAIC fue provechoso para su práctica en la sala de clase?	182
11a- Sobre la formación ofrecida por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta- PNAIC indique tres contribuciones para su práctica.	3 contribuciones:114 2 contribuciones: 149 1 contribución:164
11b- Sobre la formación ofrecida por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta- PNAIC indique tres dificultades para colocar en práctica.	3 dificultades:31 2 dificultades:56 1 dificultad: 107
12- ¿Los textos y materiales ofrecidos y disponibles por el PNAIC son accesibles y comprensibles? Justifique su respuesta.	175
13- En su opinión, ¿cuáles son los impactos del PANIC en su contexto escolar?	156

Fuente: Datos recolectados en la investigación (2018)

Vale la pena mencionar, que el estudio de las representaciones sociales no puede limitarse a “(...) un pasaje estéril de lo emocional para lo intelectual, del signifiicante para lo intelectual, pues todo tipo de cognición y comportamiento tiene su relevancia condicionada al significado que implica”. En este sentido, destacamos el aspecto social de la representación valorizando como elemental su contenido en la determinación de las relaciones sociales (Moscovici, 2001, como se cita en Camargo, Schlösser, & Giacomozzi, 2018, p. 8).

La evidencia del aporte teórico de las Representaciones Sociales en investigaciones en el área de la educación se justifica: “Debido a sus relaciones con el lenguaje, la ideología y el imaginario social y, principalmente, por su papel en la orientación de conductas y de prácticas sociales, las representaciones sociales constituyen elementos esenciales al análisis de los mecanismos que interfieren en la eficacia del proceso educativo” (Alves-Mazzotti, 2008, pp. 20-21).

Para analizar las Representaciones Sociales de los profesores participantes do PNAIC-Guarapuava (PR), sobre el propio programa, utilizamos el referencial teórico sobre la formación de profesores y Política Docente. “La intención propala cambios a través de la educación que exige la comprensión de los procesos simbólicos que ocurren en la interacción educativa, y esta no ocurre en un vacío social”(Alves-Mazotti, 2008, p. 20). Así, como reitera Alves-Mazotti (2008), es necesario adoptar una mirada psicosocial en la investigación

educacional, para que uno pueda comprender cómo y por qué estas percepciones son construídas, mantenidas, compartidas y justificadas.

4.1 El PNAIC en la representación de los profesores de la red municipal de Guarapuava- PR

Para analizar lo que los profesores entienden por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC), y la nube de palabras (Figura 4), a partir de las respuestas de los profesores, destacó las palabras “alfabetización”, “formación”, “profesor” y “programa”, lo que demuestra que los profesores tiene un entendimiento sobre el programa, compatible a su eje principal, que es el de una propuesta de formación continua de profesores alfabetizadores.

Como complemento al análisis lexical “nube de palabras”, hicimos uso del recurso del Análisis de la Similitud, lo que viabilizó una lectura más profunda de los datos que de la Nube de Palabra, ya que además de constatar los términos más frecuentes, pudimos diseñar mejor las representaciones sociales por la intensidad del grado de conexión entre los elementos.

En la Figura 5 podemos ver la presencia de dos bloques, compuestos por los ejes: *profesor y alfabetización*, que muestran que el bloque *profesor* abarca varias otras conexiones que tocan el campo semántico de los principales contornos relativos a la puesta en práctica y la efectividad de los cursos del PNAIC, en Guarapuava-PR.

Estos son elementos que confirman que *profesor* es el que agrupa el mayor número de elementos a su alrededor: se asocia con fuerza decreciente la *formación* (.33), al *programa* (.29), al *alumno* (.16) y al término *práctico* (.12), expresando la preocupación de los organizadores en efectivizar las metas propuestas por el PNAIC para la alfabetización en la edad cierta.

Figura 5: Árbol Máximo de Similitud sobre lo que los profesores entienden sobre el PNAIC

Fuente: La autora, con base en el software IRAMUTEQ (2009), datos de 2019.

Destacamos trechos del discurso de los profesores expresados en la respuesta sobre su comprensión sobre la relación entre la formación de la que estaban participando y la práctica pedagógica cuando expresaban:

Formación que permitió la comprensión y las prácticas pedagógicas de los años iniciales. (P74)

Es una capacitación para profesionales de la educación que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de estos profesionales, así como volver a ver sus prácticas pedagógicas teniendo como único objetivo, el avance del proceso de la alfabetización del alumno. (P103)

Es un programa nacional de formación para profesores alfabetizadores en los grados iniciales que proponen las actividades didácticas, metodológicas para auxiliar la enseñanza de la lectura, la oralidad y la escritura (p 167)

De acuerdo con el programa analizado, uno de los principios que orientan las acciones del PNAIC es la de “(...) privilegiar el placer en continuar aprendiendo es una de los objetivos primordiales de la formación continua y ciertamente es parte de la mejora de la actuación en cualquier profesión” (Secretaría de Educación Básica, 2015, p. 28). La formación de profesores ofrecida por el PNAIC, nos ayuda a reflexionar Placco (2002) cuando hace hincapié en la necesidad de la consciencia del profesor a lo largo del proceso formativo, así como de su práctica docente, consciencia que le posibilita una mayor participación y compromiso con su formación y con la docencia, como lo demuestran las respuestas de los profesores. Viédes (2015) también contribuyó a esta cuestión, al destacar la relevancia del profesor en las políticas de alfabetización, ya que son los que están en la realidad local e identifica las necesidades y dificultades de los alumnos.

Sobre la formación de profesores, Shiroma, Michels, Evangelista y García (2017), presentan diez facetas de la tragedia de la enseñanza, con el objetivo de discutir hipótesis sobre el profesor de la educación básica. En su cuarta etapa, traen “al profesor aprendiz” y hacen una crítica a las orientaciones defendidas por el BM para la formación de profesores, una vez que este órgano concibe al profesor como un eterno aprendiz, una concepción basada en una lógica del entrenamiento en la que el profesor siempre está entrenando para convertirse en profesor, pero que nunca llega a ser uno.

Estamos de acuerdo con los autores en que “las posibilidades de una intervención pedagógica transformadora están inscritas en las contradicciones que permean la formación docente y la educación escolar, en la que se destaca el compromiso con la formación crítica”(Shirón et al. 2017, p. 48).

Además de estos resultados, también identificamos, un silencio sobre la cuestión política, solo dos respuestas al cuestionario, aluden a la política, la mayor parte de los profesores en sus respuestas indican cuestiones prácticas de la implementación:

Un programa de formación para profesores y una política pública donde varias acciones deben ser desarrollados para la mejora de la educación. (P 71)

Entiendo que es una política pública volcada a la educación con el objetivo de formación a los profesores para que se alfabetice a los alumnos hasta el tercer año. (P122)

Entendemos que la cuestión política junto con la cuestión pedagógica, forman una unidad y que por esta unidad es que podemos vislumbrar cualquier acción transformadora en la sociedad, en la escuela y en el ser humano. La formación continua es necesaria, sin

embargo, no es suficiente para garantizar una calidad en la educación. Entonces, estamos de acuerdo con Ens, Martins, Abdalla y Silva (2019, p. 115) cuando cuestionan:

[...] los discursos que circulan en las escuelas y universidades construyen representaciones de lo que configura ser profesor, lo que constituye su profesionalidad, lo que significa ser alumno, cuál modelo de una buena escuela, qué significa aprender, cómo evaluar, entre otros aspectos, denotando representaciones situadas y ancladas en una historia de la escuela, en una trayectoria de la profesión docente, en discursos anteriores, en textos y legislaciones pasadas. Representaciones que emergen de un conjunto de imágenes, palabras, culturas, hábitos y prácticas. ¿Podrían entonces influir en la elaboración de políticas? ¿No sería un tema interesante para ser estudiado? ¿Por qué ha sido poco debatido?

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, entendemos que las representaciones sociales del profesores trabajan para producir la política. En esta relación, se hace indispensable identificar y comprender las representaciones de los profesores, considerando el mundo social y simbólico que atraviesan para comprender como la política está siendo actuada, desarrollada, implementada, concretizada o no.

Por lo tanto, pensar las políticas docentes a partir de las representaciones sociales de los profesores puede contribuir a poner la política en el contexto, entendiendo el proceso como Ball, Maguire y Braun (2016), decir que son los profesores y los alumnos que personifican y componen la escuela y, por medio de los discursos de política y sobre política producen efectos materiales que se entrelazan en los procesos de actuación política.

4.2 Participar de los cursos del PNAIC: posibilidades y aparcerías

A partir de la adhesión al PNAIC en los años que permaneció el programa, el Estado y los municipios reafirman el compromiso y la responsabilización con la alfabetización, la instrucción y el aprendizaje de todas los niños alrededor escolar en la edad adecuada. (Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta, 2017).

La adhesión al PNAIC era facultativa a los municipios y en Guarapuava ocurrió en 2012, con la formación de los profesores alfabetizadores en 2013. A los profesores alfabetizadores también era facultativo participar o no de la formación, siendo necesario estar actuando en el 1º ciclo de alfabetización.

convergiendo con lo que Shiroma *et al.* (2017, p. 24) afirman: “Se trata de conseguir la adhesión de los profesores al proyecto reformista, conduciéndolo bajo nuevas bases y con nuevas exigencias”.

Sobre esta cuestión, en una entrevista (Apéndice B), la pedagoga de la Red Municipal y la capacitadora del programa comenta que fue obligatorio para los profesores del ciclo de la alfabetización existiendo una cierta presión por parte de la coordinación de la escuela y de la Secretaría de Educación por buenos resultados, y hasta con un esfuerzo conjunto, algunos alumnos no se alfabetizaban, pues presentaban algunas situaciones particulares, como el caso de los alumnos incluidos, o con problemas de salud, o incluso familiares que dificultaban el proceso, lo que así justificaban el porqué de no alcanzar el objetivo propuesto por el programa.

Con relación al aprovechamiento del curso, la capacitadora y la coordinadora local destacan lo que el programa fue muy provechoso por el intercambio de experiencias que proporciona. La capacitadora/formadora destaca que el curso posibilitó y ayudó a los profesores que participaron de los cursos a reflexionar más sobre las actividades, principalmente sobre la “secuencia didáctica” y la “cuestión de la interdisciplinaridad”, llevando a los profesores al darse cuenta que podían trabajar en la alfabetización con otras asignaturas, como la matemática, *abrió una nueva visión*, según lo declarado por la formadora.

El árbol máximo, generado por el análisis de similitud, nos induce a que nos demos cuenta de la satisfacción de los profesores con la formación ofrecida. Sin embargo, como muestran Gatti y Barretto (2009, p. 208) la producción teórica y empírica sobre la formación, a pesar de los considerables avances, estos “siguen siendo modestos cuando se confrontan con las expectativas de elevar el nivel de desempeño de los alumnos de los sistemas educacionales”. Estos autores reflexionan sobre:

Es necesario que los efectos positivos, que generalmente ocurren durante el proceso de desarrollo de capacitación, sean efectivamente apropiados e incorporados a la práctica docente. Por eso, sabemos, existe una necesidad de continuidad en estas políticas, y no las interrupciones sucesivas en estas iniciativas como hemos asistido a lo largo de los últimos 20 años. (p. 224)

A pesar de que el municipio de Guarapuava presenta resultados positivos en las evaluaciones a larga escala, como demostrado en el IDEB, y por la mayoría de los profesores en 2018 después de muchos cambios, se cerró.

Figura 7: Árbol Máximo de Similitud sobre el aprovechamiento del curso para la práctica en sala de clase

Fuente: la autora, con base en el *software* IRAMUTEQ (2009), datos de 2019.

Como observamos en la lectura de la Figura 7, el aprovechamiento del curso ofrecido por el PNAIC se confirma por la centralidad ocupada por el elemento *sí*, el que se asocia con fuerza decreciente a: *sala de clase* (.55), *práctico* (.39) *actividad* (.37), ya que expresa la necesidad de que los profesores tengan una formación específica, vinculada a su práctica cotidiana. Esta formación con conocimientos específicos, junto con la “(...) experiencia del trabajo es definitivamente la fuente privilegiada de sus conocimientos y competencias profesionales”, que se construyen y reconstruyen constantemente, relacionando la teoría y la práctica, e intercambio con sus pares (Tardif, 2012, p. 33).

Podemos justificar esta nueva interpretación, con trechos de las razones enumeradas por cuatro profesoras participantes:

Sí, añadió ejemplos prácticos para auxiliar en el proceso de alfabetización. (P 63)

Sí, mucho, porque era profesora reciente en la red y no tenía experiencia, entonces, el PNAIC fue una gran oportunidad (P 66).

Sí, apliqué varias prácticas, pues tuve el contacto con otras profesoras, lo que ayudó en el aprendizaje de los alumnos (P 68).

Sí, pues nos proporcionó el intercambio de experiencias y nuevos conocimientos para nuestra práctica en sala de clase (P 81).

En relación con las propuestas del curso de formación de profesores, Ens (2006) argumenta que no pueden estar apoyadas por la idea de acumular conocimientos teóricos para que después sean puestos en práctica. Entendemos, además, que las políticas formuladas para la formación de profesores no deben reducir a los profesores a meros transmisores de informaciones y contenidos, ni reducir tal formación a recetas listas, para resolver problemas específicos. Sobre esta cuestión la formadora destaca que necesitaba tener “mucho quiebre de cintura” pues algunos profesores no querían hacer las lecturas y reflexionar sobre algunos textos encaminados por el programa, querían actividades listas para trabajar cada contenido, pero que, al final del curso la mayoría participaba bastante y terminaba el curso con mucho fundamento teórico y repertorio práctico para trabajar en la sala de clase.

4.3 El PNAIC y la práctica pedagógica

La propuesta del PNAIC es la de ofrecer al profesor un amplio repertorio de prácticas pedagógicas en el campo de la alfabetización y la instrucción, para que “buenas prácticas” contribuyan para buenos resultados. Podemos verificar en el documento guía PNAIC en Acción (Secretaría de Educación Básica, 2016), así como en otros documentos del programa que, también, lo reiteran:

(...) pueda ser un espacio de diálogo y trabajo colectivo, para la creación de redes en que puedan compartir buenas prácticas, también para la formulación de estrategias y mecanismos de acompañamiento e intervención que contribuyan para el alcance de mejores resultados educacionales (p. 5).

(...) aproximando escuelas, redes e instituciones formadoras e integrando la teoría y la práctica (p. 6).

(...) identificación y disseminación de buenas prácticas (p. 7).

Constatamos, así, que la práctica pedagógica se convirtió en un aspecto importante en los documentos del PNAIC y en los discursos de los profesores:

Sí. Siempre es posible poner en práctica todo lo que aprendemos, ya que el curso trata sobre la práctica del trabajo con la alfabetización (P 08).

Sí, todas las propuestas son muy buenas y la práctica en la sala de clase fue una consecuencia buena de este curso (P 29).

Sí. Aprendimos, intercambiamos ideas, recibimos la formación teórica y eso pusimos en práctica en la sala de clase (P 45).

En parte se debió a que la capacitadora era muy dinámica y ofrecía nuevas sugerencias para mi práctica pedagógica (P 54)

Sí. Muchas de las prácticas propuestas fueron para sala de clase, y los niños aprenden y corresponden a las actividades (P 60).

La cuestión de la práctica se destaca, también en la nube de palabras (Figura 8) en la que sobresalen además del *sí*, que revela que los profesores perciben que el curso ofrecido por el PNAIC es importante para la práctica en la sala de clase. Estos elementos nos hacen darnos cuenta de la relevancia de ofrecer una formación docente que esté de acuerdo con la necesidad de la escuela, para que pueda atender las demandas reales.

Figura 8: Nube de palabras sobre el aprovechamiento del curso para la práctica en la sala de clase.

Fuente: La autora, con base en el software IRAMUTEQ (2009), datos de 2019.

Ball (2011, p.46) presenta una pregunta interesante que nos ayuda a entender como los sujetos, en este caso de los profesores y capacitadores/formadores del PNAIC en Guarapuava-PR, ponen en práctica la política de acuerdo con el contexto en el que se insertan: “Las políticas normalmente no le dicen que hacer; crean circunstancias en las que el espectro de opciones disponibles sobre qué hacer se reduce o modifica o en que metas particulares o efectos se establecen”, enfatizando, sin embargo: “Una respuesta aún debe construir en el contexto, contrastada o equilibrada por otras expectativas, lo que involucra algún tipo de acción social creativa”.

Nos damos cuenta de las innumerables situaciones creativas que los profesores y formadores utilizan para alcanzar los objetivos del PNAIC. El discurso del asesor ejemplifica parte del problema vinculado a esta cuestión:

Muchos profesores ya tenían mucho tiempo de servicio y mucha experiencia, entonces, así que necesitaba haber una manera de no menospreciar lo que hacían y sugerir nuevas propuestas. Algunos tuvieron más resistencias, pero la mayoría fue muy participativa.

Los resultados de la investigación también destacaron cuestiones relacionadas con los materiales puestos a disposición por el programa. Mirando la Figura 9, detectamos que el elemento “materiales” está asociado con más fuerza en el *lenguaje* (. 16), *accesible* (.22) y *fácil* (. 27), demostrando que los profesores utilizan los materiales para comprender y poder poner en práctica las actividades. En este sentido, destacamos las palabras de Ens y Behrens (2011, p. 23): “(...) la práctica educativa solo cambia cuando el profesor comprende el paradigma que caracteriza su acción docente, ya que la concepción de su formación tiende a proyectarse en la práctica pedagógica”.

Figura 9: Árbol máximo de Similitud sobre los materiales disponibles por el PNAIC

Fuente: La autora, con base en el software IRAMUTEQ (2009), datos de 2019.

Vale la pena mencionar que los profesores destacaron 427 puntos que consideran como contribución para su práctica. Entre estos, el *intercambio de experiencia*, *nuevas ideas*, la *confección de materiales pedagógicos*, las *actividades direccionadas* y la *innovación en la forma de aplicar los contenidos*. Por otro lado, presentan 194 puntos que consideraron como fuentes de dificultades para poner en práctica lo que se les dio en el curso. En la Figura 10, observamos con mayor incidencia de estas fuentes la centralidad de la *falta de materiales*, la que asocia con una fuerza decreciente a *la falta de tiempo* (.6), al *número alumnos* (.5) y a la *inmadurez de los alumnos* (.3).

Figura 10: Árbol máximo de Similitud sobre las dificultades para poner en práctica el PNAIC

Fuente: la autora, con base en el *software* IRAMUTEQ (2009), datos de 2019.

La coordinadora local y la capacitadora mostraron, también, en sus discursos el retraso del material para iniciar la formación, como algo negativo. El material llegaba después del

programa haber comenzado, lo que las llevó a buscar otras alternativas, como fotocopiar algunos textos para empezar las actividades en el inicio de la ejecución del programa. Cabe señalar, sin embargo, que en 2015, el material dejó de enviarse y comenzó a estar disponible *en línea*, lo que dificultó su acceso de algunos profesores.

El futuro de la formación de los profesores reside en la capacidad de combinar esfuerzos de las instituciones formadoras y de los docentes, según Tardif (2012) en un proceso colectivo y crítico, de confrontación de experiencias personales con nuevas ideas, así como las de comprobar estas ideas en la práctica profesional y enfrentar las fuerzas y límites del saber de la experiencia en la formación docente.

Alferes (2017, pp. 162-163) también destaca, en su investigación, algunos aspectos relacionadas con la práctica, enfatizando que el PNAIC hace hincapié en la formación continua y en sus Cuadernos de Formación presenta un cambio de discurso lo que por sí mismo no implica en un cambio en las prácticas:

(...) Porque comprendemos que el cambio en la práctica involucra otras cuestiones, además de la formación continua. Por eso, entendemos que la formación continua es una condición necesaria para la calidad de la educación, pero no suficiente. Además, es necesario que haya inversiones en la infraestructura de las escuelas, valorización de los profesionales de la educación, la construcción de un proyecto político-pedagógico y un currículo de la escuela, materiales didácticos y pedagógicos en cantidad suficiente para atender a todos los alumnos e, incluso involucrar a los gestores educacionales y los equipos gestores de las escuelas en todo el proceso de traducción y puesta en práctica la acción de las propuestas del PNAIC.

Concordamos con Alferes (2017) en que el cambio implica una serie de otros aspectos para tener en cuenta, ya que la capacitación de los profesores es solo una de las condiciones con potencial para la mejora de la calidad en la educación. Entender el papel de los profesores en la contemporaneidad, su acción y sus contextos de significación, puede provocar transformaciones oportunas, tanto en las prácticas educativas cotidianas como en los programas de formación de estos profesionales.

4.4 Impactos del PNAIC: análisis de las representaciones de los profesores participantes

En una investigación realizada sobre las Representaciones Sociales, Políticas Educacionales y la Formación de Profesores, Ens, Martins, Abdala y Silva (2019) al subrayar que las relaciones humanas, son por un lado, singulares y complejas, que transcurren a un

nivel subjetivo y de difícil aprehensión, por otro, que los profesionales de educación”(…) realizan (re)lecturas, (re)interpretaciones de alcance normativo” (p.101), aluden a la necesidad urgente de la realización de investigaciones que puedan profundizar cualitativamente y “desvelar/revelar las percepciones, representaciones, visiones, opiniones y prácticas de profesionales de la educación”, advirtiendo que:

Sin embargo, considerar aspectos subjetivos no compromete la credibilidad dos resultados, ya que la confiabilidad del análisis de los datos se ancla en la triangulación, es decir, en examinar los datos bajo múltiples y distintos ángulo, colocandolos así en perspectiva (por ejemplo, de documentos oficiales/datos disponibles en los sitios web de gobierno/resultados de investigaciones de área/informaciones recolectadas en el campo)(p. 101).

De acuerdo con los argumentos de las autoras, Ball, Maguire y Braun (2016,p.188) señalan que: “Los profesores y los alumnos que personifican y componen la escuela son capturados en una compleja tela de discursos de política por medio de los que se les insta a “haz” la buena escuela y “sé” el buen profesor y “desempeña” el buen alumno”. Así, nos parece pertinente comprender en las representaciones de los profesores el impacto del PNAIC, ya que ellos son los que atúan políticamente en diferentes contextos, con diferentes recursos, lenguajes y subjetividades.

Entre los principales impactos del PNAIC en el contexto escolar, las respuestas de las participantes pone en evidencia el aspecto práctico, como lo indica la nube de palabras (Figura 11)

El PNAIC contribuye para que nosotros los profesores volvamos a pensar sobre nuestra práctica en la sala de clase y mejorar la planeación (P. 35)

Bastante grande. Hubo una mejora en la alfabetización en los primeros grados, mejorando el nivel de los alumnos hasta el quinto año. La mejora fue secuencial. Sería mucho mejor si enviaran más materiales. Actividades prácticas. (P. 128)

Observando la Figura 12, podemos identificar los elementos que indican que el mayor impacto del Programa fue en la *sala de clase* (.25), asociado con la *mejora de la práctica* (.11) y el de la *relación profesor alumno* (.11). Por este conjunto de datos nos dimos cuenta de que el PNAIC fue para los profesores un programa relevante para la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues les ofreció oportunidad de formación y reflexión teórica y práctica, las que se expresan en su sala de clase, directa/indirectamente. Esto nos lleva a pensar sobre cómo los procesos de implementación de políticas educativas, formuladas desde la perspectiva neoliberal con el objetivo de obtener resultados, tienen un impacto directo en la subjetividad y en la práctica de los profesores.

Figura 12: Árbol máximo de Similitud sobre el impacto del PNAIC en la representación de los profesores.

Fuente: La autora, con base en el *software* IRAMUTEQ (2009), datos de 2019.

Gatti y Barretto (2009, p. 227) destacan la necesidad de que la formación de los docentes sea adecuada a la realidad de las escuelas en las que actúan, de modo que la distancia entre las agencias formadoras, los profesores y la realidad en la que trabajan, sea superada. En este punto, el PNAIC en Guarapuava tuvo éxito, pues todas las formadoras eran profesoras de la red municipal y conocían la realidad sobre la que estaban actuando.

Por lo tanto, al analizar las representaciones sociales de los profesores sobre el PNAIC, nos damos cuenta de que estas representaciones sociales, como el propio Moscovici (1978) describe, se convierten en un sistema de interpretação, que media y organiza las conductas y percepciones de un mismo grupo, en un determinado contexto social, dialogando

con los estudios de Ball (2001, 2011, 2016) lo que describe que poner las políticas en práctica es un proceso complejo, dinámico y no lineal, que depende de la traducción e interpretación de los sujetos involucrados, del contexto y de los recursos disponibles.

4.5 Como las políticas docentes están reestructurando la profesión

Para Ball (2001, 2011, 2016) los textos políticos se ven como una representación de la política, que se traducen, interpretan de diferentes maneras y por diferentes actores políticos, a partir del contexto que se insertan de los recursos disponibles. En este sentido, las políticas parten de una representación que organiza y da sentido a la realidad, dialogando con la Teoría de las Representación Sociales, que nos ayuda a “(...) interpretar y concebir los aspectos de la realidad para actuar en relación con ellos” (Wachelke, & Camargo, 2007, p. 380).

Al interpretar las representaciones sociales de los profesores sobre el PNAIC, como señalamos en el quinto capítulo, enumeramos una hipótesis del posible anclaje de estas representaciones, pues como Arruda (2002, p.136) nos aclara, anclar es dar “(...) sentido al objeto que se presenta para nuestra comprensión. Se trata de la manera en la que el conocimiento se arraiga en lo social y vuelve a él, al convertirse en categoría e integrarse a la perspectiva de lectura del mundo del sujeto”.

Posiblemente, están anclados en el *discurso mercantilista sobre la educación presente en nuestra sociedad y en los documentos educacionales*, y notamos que en el discurso de los profesores mencionan la cuestión de mejorar la práctica, de tener buenos resultados, un impacto positivo, la cuestión práctica, se experimenta tanto en la formación ofrecida, como en la práctica de la clase. Este discurso, que se ha difundido en todo el modo, por organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, la Unesco, entre otros, y reproducido nacionalmente en las políticas docentes, como el propio PNAIC.

Este discurso hace que los profesores sean responsables por los resultados escolares, convirtiéndolos en hacedores de tareas, como Shiroma, Michels, Evangelista y Garcia (2017) mencionan bien: “el profesor está amenazado, presionado, dejando la profesión con sueldo y carrera precarios. Las jergas empobrecedoras a pesar del aura positiva – profesor polifacético, emprendedor, protagonista, innovador, eficaz, nota 10, empoderado”. La propia escuela, con sus gestores, enfatiza la búsqueda de la calidad en la educación, que busca buenos resultados por medio de prácticas exitosas. De este modo, responsabilizan al profesor, y lo convencen de que él es el protagonista en este proceso, en el que la educación es volcada para la producción de resultados.

Asimismo, las organizaciones internacionales interfieren directamente sobre los sistemas educacionales de diferentes países como el Brasil, interviniendo en las relaciones profesionales e incluso reestructurando la profesión docente, pues la educación deja de estar centrada en el ser humano, para la búsqueda de una política inmediatistas a través de una educación que pueda “generar ventajas en la competencia global y la capacidad de producir una fuerza laboral flexible e individuos responsables de sí mismos (Oliverira, et al, 2019, p. 9).

Desde este escenario, los profesores están influidos por los discursos dirigidos para la educación de calidad, por las evaluaciones de los sistemas de enseñanza, en que se busca cumplir metas establecidas, volver a pensar y estructurar su profesión, por medio de nuevas prácticas.

Como evidenciamos en las representaciones sociales de los profesores sobre el PNAIC, la práctica es una cuestión latente en el discurso de los profesores, además de las investigaciones como la de Oliveira, et al (2019), Evangelista y Seki (2017), Evangelista y Triches (2012) entre otros, han estado denunciando el profundo impacto que las políticas docentes bajo la perspectiva de la formación de capital humano han tenido en la profesión de profesor.

Ante estas constataciones, partimos de la suposición de que el discurso mercantilista sobre la educación presente en nuestra sociedad y en los documentos educacionales da sentido al objeto representado, a saber: el PNAIC. De hecho, esta es apenas una hipótesis. Eventualmente estas representaciones pueden estar ancladas en otros elementos, así como, Wachelke y Camargo (2007, p. 384) describen, “(...) no hay una representación ‘pura’ en el sentido de ser independiente de las demás”.

Al reflexionar sobre las representaciones sociales de los profesores sobre el PNAIC, percibimos como Ball, Maguire y Braun (2016) que la política es un proceso, con diferentes interpretaciones, muchas veces, limitadas por la posibilidad de discurso, pero que produce maneras específicas para que los sujetos actúen políticamente.

Evidentemente, la representación de una política trae otras implicaciones, de acuerdo con el contexto en que está inserta, con fuerzas económicas y sociales, intereses y cuestiones de poder. “La política no es “hecha” en un momento dado; en nuestras escuelas es siempre un proceso de “llegar a ser”, cambiando de fuera para dentro y de dentro para fuera. Es analizada y revista, así como, a veces, se descarta o simplemente se olvida” (Ball, Maguire & Braun, 2016, p. 15).

5. Consideraciones Finales

Reconociendo que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterarlo, es problemático y no es inexorable.

Freire (1996, p. 19)

La formación de profesores en Brasil indica la necesidad de cambios pedagógicos en este proceso, el gran número de analfabetos en el país también contribuye para esta indicación. Al analizar un programa de formación de profesores alfabetizadores, podemos ver que los cambios necesarios no se realizan a través de los decretos y leyes, sino que como lo aclara Abdalla (2015, p. 191), son de procedimientos, como resultados “de la articulación entre la subjetividad (disposición a cambiar) y la objetividad (condiciones objetivas para que los cambios puedan ocurrir)”. Por lo tanto, comprender las representaciones de los profesores de la red municipal de Guarapuava, en el estado de Paraná/Brasil que participaron de PNAIC sobre el programa, es, como dice Freire, una “posibilidad” de dialogar con las políticas docentes de formación de profesores, para el cambio necesario.

Además, como afirma Jodelet (2018, 2016, 2015), es importante señalar la cuestión del sujeto, en el caso de esta investigación, los profesores, considerando la subjetividad sin perder la dimensión social en los estudios de las representaciones, por lo tanto, también el carácter transversal de la TRS dentro de una perspectiva transdisciplinar. Entonces, ante esta complejidad y la necesidad de interrelaciones, “[...] la noción de representación, que permea todas las disciplinas, aparece como mediación inevitable para proporcionar una visión global de que sea el hombre y su mundo de objetos” (Jodelet, 2019, p. 426).

Defendemos en esta investigación que la Representación Social de los profesores sobre una política, puede ayudar en la efectividad e implementación de esta, así como guiar y reestructurar nuevas formas de la profesión y nuevas políticas. Concordando con Jodelet (2018, p. 428), que las representaciones “[...] inciden sobre el curso de la vida social y el campo de la política. [...] intervienen en la acción social, en la medida en que esta acción se basa en el conocimiento que los actores sociales tienen de este mundo y de su propia posición.

Por eso, para identificar y comprender las representaciones sociales de los profesores que participaron del PNAIC sobre el programa, optamos por la perspectiva Epistemológica y

el pluralismo metodológico, para comprender cómo la política crea significados y representaciones sobre la formación de profesores.

Dirigir la mirada para la formación de profesores alfabetizadores, significa reflexionar sobre la importancia que tiene la alfabetización en la sociedad, y durante la tesis, pudimos verificar que la alfabetización aún es un desafío para la escuela pública brasileña, además de eso, políticas públicas relacionadas a la alfabetización forman parte de una movilización mundial que cumplen con las metas y requisitos de organismos internacionales que están instituyendo una verdadera reforma educativa.

Reconocemos que, desde los años de 1990, hubo un conjunto de inversiones en la formación de profesor alfabetizador y, al mismo tiempo, la discontinuidad de muchos programas, el propio PNAIC en Guarapuava en su tiempo de duración, no pudo garantizar que todos los profesores participantes del programa permanecieran en el ejercicio en el ciclo de alfabetización, un factor importante para el cambio de las prácticas pedagógicas.

Hemos identificamos que, aliada a la formación ofrecida por el PNAIC hay innumerables formas para regular la práctica de los profesores que asumen la responsabilidad de potenciar el desempeño de sus alumnos y mejorar los resultados, instigando la competitividad. Los resultados obtenidos por evaluaciones externas se transforman en verdaderos rangos/clasificaciones y cargan muchos significados, orientando y estableciendo metas en el ámbito educacional, y convergen para la configuración de comportamientos, actitudes y prácticas de los profesores. Así, percibimos que la formación de los profesores se convierte en una estrategia alineada a los requisitos de los Organismos Internacionales y la lógica neoliberal.

Entendemos que la formación continua es una de las condiciones para alcanzar la calidad de la educación, sin embargo, no toda formación es capaz de contribuir al cambio de las prácticas pedagógicas y para la calidad de la educación. A pesar de que el programa trae muchas innovaciones, como materiales y libros didácticos, e incluso nos damos cuenta de que los profesores alfabetizadores que son figuras centrales en el programa no tuvieron mucho espacio para discutir el formato, los resultados y la continuidad del programa.

El PNAIC, como política docente, fue un importante programa para la mejora de la alfabetización en el municipio de Guarapuava- PR, como pudimos observar por los datos del IDEB del municipio y como lo demostraron los propios profesores en la investigación.

Entendemos que la cuestión política, junto con la cuestión pedagógica, forman una unidad y, que es a través de esta unidad que podemos vislumbrar una acción transformadora de la sociedad, de la escuela y del ser humano. La formación continua es necesaria, sin

embargo, no es suficiente para garantizar una calidad en la educación. Y, es por eso, que al buscar las Representaciones Sociales de los profesores participantes del PNAIC, lo hicimos por medio del diálogo con las Políticas Docentes.

Nos damos cuenta de que las políticas docentes tienen una historia representacional, y que los profesores al intentar poner en práctica una política o un programa, hacen una lectura, la recrean, junto con sus experiencias, sus propósitos y el medio en que se insertan y así producen la política y, también, discursos sobre la política.

La lectura del PNAIC (2018) de Guarapuava (2018) no llevó a que notáramos en nuestra investigación, la relación de diferentes discursos y prácticas incorporadas, ancladas a diferentes tipos de grupos y actores políticos, que traducen, interpretan, resignifican, otros discursos y textos políticos, y que actúan para la representación social de los participantes sobre esta política. Así, entendemos especialmente en esta investigación, que tienen como enfoque la formación de profesores, que las representaciones sociales de ellos, sobre las políticas docentes, es que da sentido y significado a su trabajo. Sería pertinente aprovechar los conocimientos de los profesores que actúan en la sala de clase, para dar oportunidad a un verdadero debate sobre el encaminamiento de nuevas políticas de formación de profesores alfabetizadores.

De este modo, consideramos que esta tesis abre el campo para nuevas investigaciones que permiten el diálogo entre las Políticas Docentes y las Representaciones Sociales, pues entendemos como Jodelet (208, 2016, 2015) que la noción de representación revela un potencial diálogo y colaboración con otras disciplinas, temas y áreas de conocimiento.

Referencias

- Abbagnano, Nicola. (2003). *Dicionário de Filosofia*. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes.
- Abdala, Maria de Fátima. (2015). A política de formação de professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In: Romilda Teodora Ens, Lucia Villas Bôas, & Marilda Aparecida Behrens. (Orgs.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. (pp. 191-232). Curitiba: PUCPress.
- Alferes, Marcia Aparecida (2017). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização*. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- Alferes, Marcia Aparecida., & Mainardes, Jefferson. (2019). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. vol.27 n.102 Rio de Janeiro Jan./Mar.
- Almeida, Maria de Lourdes Pinto de, & Tello, César. (2013). Consolidando o campo da investigação da política educacional (apresentação). In: Cesar Tello, & Maria de Lourdes Pinto Almeida. *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa educacional*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. (2015). Políticas de Educação e Avaliação por Desempenho e Performance na América Latina: uma discussão sobre o perfil do Estado avaliador. (pp. 203- 218). In: Debora Cristina Jeffrey. (Org) *Política e avaliação educacional: interfaces com epistemologia*. Curitiba: CRV.
- Andrade, Daniela B. S.; & Sousa, Clarilza P. de. (2011) Escola como espaço narrativo, ou não: um estudo em representações sociais. In: ENS, Romilda T. & Behrens, Marilda A. (Orgs.) **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat. p. 281-304.
- Arruda, Angela. (2009). Teoria das Representações Sociais e Ciências Sociais: trânsito e atravessamentos. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 24, n. 3, pp. 739-766, set./dez. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-699220110003&lng=pt&nrm=iso
- Arruda, Angela. (2002). Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, n117, pp.127-147, nov. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742002000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Alves-Mazzotti, Alda Judith. (2008). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista múltiplas leituras*. São Paulo, v.1, n. 1, p.18-43, jan/jun. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewi2rLS_i6LoAhUTIrKGHVUDroQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.metodista.br%2Frevistas%2Frevistas-metodista%2Findex.php%2FML%2Farticle%2Fdownload%2F1169%2F1181&usq=

[AOvVaw1CtZYGyoQFDo2WsUsM3pxO](#)

- Ball, Stephen J. (2001). *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, 99-116, jul./dez. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
- Ball, Stephen. J. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional”. In: Stephen. J. Ball, & Jefferson Mainardes. (org.). (2011). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Ball, Stephen. J., & Mainardes, Jefferson. (org.). (2011). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Ball, Stephen. J., Maguire, Meg., & Braun, Annette. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Bardin, Laurence. (2004) *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. Ed. Edições 70: Lisboa: Portugal .
- Bentacur, Nicolás. (2015). Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas: el rol de las instituciones, las ideas y los actores. In: TELLO, César. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Autores de Argentina. Libro digital, EPUB.1, p. 67-87, jan./abr.
- Berger, Peter L., & Luckmann, Thomas. (2004). *A Construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 24.ed. Petrópolis: Vozes.
- Bittencourt, Zoraia Aguiar (org.). (2019). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: diálogos teóricos construídos nas ações formativas da UFFS*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Boneti, Lindomar W. (2015). A inclusão social como objetivo das políticas educacionais no Brasil: significados e contradições. (pp.107-130). In: Romilda Teodora Ens, Lucia Villas Bôas, & Marilda Aparecida Behrens. (Orgs.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPress.
- Bortolai, Michele Marcelo Silva, Aguilar, Márcia Brandão Rodrigues, & Rezende, Daisy Brito. Núcleo Central e Periferia das Representações Sociais de Alunos do Ensino Médio Sobre Ciência. *XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química*, Florianópolis, 25 a 28 de julho de 2016. Recuperado de <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1053-1.pdf>
- Cagliari, Luiz Carlos. (2009) *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Camargo, Brígido Vizeu., & Justo, Ana Maria. (2013). IRAMUTEQ: tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS: Universidade Federal de Santa

- Catarina. Recuperado de <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>
- Camargo, Brígido Vizeu., & Justo, Ana Maria. (2017). *Tutorial para uso do software de análise: (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*. Recuperado de http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf.
- Camargo, Brígido Vizeu., Schlusser, Adriano, & Giacomozzi, Andreia Isabel. (2018). Aspectos epistemológicos do Paradigma das Representações Sociais. In M. da P. De L. Coutinho, L. F. de Araújo, & L. Araújo (Orgs), *Representações sociais e práticas psicossociais* (pp. 47-60). Curitiba: Ed. CRV.
- Canan, Silvia Regina. (2017) *Influencia de los organismos internacionales em las políticas educacionales: ¿sólohayintervencióncunadohay consentimiento?* 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, San Pablo: Mercado das Letras.
- Cardoso, Cancionila Janzkovski., & Cardoso, André Luís Janzkovski. (2016). Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.11, n. 1, 89-106, jan./abr. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284517450_Formacao_continuada_no_contexto_do_Pacto_Nacional_pela_Alfabetizacao_na_Idade_Certa_alinhamento_entre_praticas_principios_formativos_e_objetivos
- Chizzotti, Antonio. (2003). *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista portuguesa de Educação. vol. 16, nº 002, Universidade do Minho. Braga: Portugal. 221-236. Recuperado de http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf
- Chizzotti, Antonio.(2006) *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*.6 ed. São Paulo: Cortez.
- Colello, Silvia M. Gasparian. (2019) Alfabetização: o que, para que e como? In: BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (org.). (2019). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: diálogos teóricos construídos nas ações formativas da UFFS*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm
- Dourado, Luis Fernandes.(2015) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade* [online]. v. 36, n.131, p. 299-324, abr-

- jun. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt
- Duveen, Gerard., & Lloyd, Barbara. (2008). Las representacionessociales como uma perspectiva de lapsicología social. (pp. 29-40). In: José Antonio Castorina. (2008) Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Gedisa editorial.
- Ens, Romilda Teodora, & Behrens, Marilda Aparecida. (2012). Representações Sociais e visão complexa: interfaces e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: Romilda Teodora Ens, Lucia Pintor Santiso Villas Bôas; Marilda Aparecida Behrens (Org) (2012). *Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat.
- Ens, Romilda Teodora, Martins, Angela Maria, Abdala, Maria de Fátima. B., & Silva, Ariane Franco Lopes. (2019). Teoria das Representações Sociais, Políticas Educacionais e Formação de Professores: uma análise integrativa. (pp. 99-120) In: Adelina Novaes, CLarilza Prado de Souza., & Lúcia Villas Bôas. (org.) *Sistematizações e Proposições para o campo da Educação e das Representações Sociais*. Curitiba: CRV. Coleção Formação do Professor e Políticas Educacionais – volume 1.
- Ens, Romilda Teodora., Sandini, Sabrina Plá., & Tello, César Gerônimo. (2019) *Diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e Políticas Docentes*. (pp. 19- 36). In: Romilda Teodora Ens., Cassiano R. Nascimento Ogliari., Roberto Luis Renner. (2019). *Do Diálogo entre Políticas e Representações Sociais às práticas*. Curitiba: CRV. Coleção Formação do Professor e Políticas Educacionais – volume 3.
- Evangelista, Olinda; & Triches, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>
- Evangelista, Olinda., & Seki, Allan Kenji. (org.) (2017). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Feyerabend, Paul. (1989) *Contra o método*. Trad. Octanny S. da Mota e LeonidasHegenberg. 3. Ed. Rio de janeiro: F. Alves.
- Figueiredo, Marcus Faria., & Figueiredo, Argelina Maria Cheibub (1986). Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*.Belo Horizonte:1(3): 107-127, set./dez. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000156&pid=S0104-4036200900030000400011&lng=pt
- Freire, Paulo. (1981). *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1983). *Educação como prática da liberdade*. 14ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17ªedição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, Paulo. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Editora Olho D'água.
- Freitas, Maria Teresa de Assunção. (2007). *A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios*. Vertentes (São João Del-Rei), v. 1, 28-37. Recuperado de <https://www.ufjf.br/grupolic/publicacoes/publicacoes-em-periodicos/31012009-revista-vertentes-a-pesquisa-em-educacao-questoes-e-desafios/>
- Gamboa, Sílvia Sanches. (2005). As produções acadêmicas no campo da Política e Avaliação Educacional: uma análise epistemológica. (pp.15 – 30). In: Debora Cristina Jeffrey. (Org) *Política e avaliação educacional: interfaces com epistemologia*. Curitiba: CRV.
- Gatti, Bernadete Aneglina. (2012). Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. Cadernos de Pesquisa. V. 42,n145 .88-111 jan/abr. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>
- Gatti, Bernadete Angelina., & Barretto, Elba Sá. (coord.) (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, Bernadete Angelina., Barretto, Elba de Sá., & André, Marli Elisa Dalmaz. (2011) *Políticas Docentes no Brasil: um estado da Arte*. Brasília, DF: UNESCO.
- Gentili, Pablo. (coord.) (2002) *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ghedin, Evandro. (Org.).(2007). *Perspectivas em Formação de Professores*.Manaus: Ed. Valer.
- Gisi, Maria Lourdes., & Buccio, Maria Isabel. (2015). Políticas educacionais, formação de professores e inclusão: os desafios da escola da educação básica. (pp. 131-158) In: Romilda Teodora Ens, Lucia Villas Bôas, & Marilda Aparecida Behrens. (Orgs.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPress.
- Gorostiaga, Jorge M., & Tello, César Gerônimo (2011). Globalización y reforma educativa em América Latina: um análisisinter-textual. Revista Brasileira de Educação. V.16, n. 47. mai/ago. 363- 513. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a06.pdf>
- Guedin, Evandro., Almeida, Maria Isabel de, & Leite, Yoshie Ussami Ferrari. (2008). *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Imbernón, F. (2016) *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez.
- Lamar, Adolfo Ramos. (2015) Epistemologia e avaliação: algumas tensões. In: Débora Cristina Jeffrey. (org) *Política e Avaliação Educacional: interfaces com epistemologia*. Curitiba: CRV.

- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Libâneo, José Carlos.(2007). *Adeus professor, Adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 10ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Questões na Nossa Época, v.67.
- Mainardes, Jefferson (2015) Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: César Tello. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*. 1 ed.Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina. Libro digital, EPUB.
- Mainardes, Jefferson. (2006) *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação e Sociedade. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. Recuperado de <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Marinho, Marildes. (2006). Inovação no ensino da língua portuguesa, no Brasil: elementos para uma análise discursiva de currículos. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VII. **Anais**. Braga (PT).p. 828- 841.Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319980840_Actas_do_VII_Coloquio_sobre_Questoes_Curriculares_III_Coloquio_Luso-Brasileiro_Globalizacao_e_des_igualdades_os_desafios_curriculares_CIEd_2006_EDUCACAO_E_CIDADANIA_NO_CONTEXTO_GLOCAL
- Marinho, Marildes. (2007). *Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva*. Revista Portuguesa de Educação, Braga (PT), v. 20, n.1, p. 163-189.
- Masson, Gisele. (2015). A política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica e a criação do fórum permanente de apoio à formação docente no estado do Paraná.(pp.233-256). In: Romilda Teodora Ens, Lucia Villas Bôas, & Marilda Aparecida Behrens. (Orgs.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPress.
- Mazzotti, Tarso B. (2017). A exposição do implícito nas representações sociais. In: Ornellas, Maria de Lourdes S (Org.) **Representações sociais e educação: letras imagéticas** IV. Salvador: Edulfa. p. 263-278. Recuperado de https://www.academia.edu/28374614/A_exposi%C3%A7%C3%A3o_do_impl%C3%ADcito_nas_representações_sociais

- Ministério da Educação (MEC). Recuperado de <https://www.mec.gov.br>
- Moraes, Roque., & Galiuzzi, Maria do Carmo. (2007) *Análise textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Moreira, Jani Alves da Silva., & Silva, Renata Valério da. (2016). Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. Recuperado de <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7198>
- Moscovici, Serge. (1978) *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro.
- Moscovici, Serge. (2011) *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nóvoa, António. (coord.) (1997) *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Oliveira, Dalila A. (2013) Política educativa, crise na escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza B. & OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.). *Crise na escola e políticas educativas*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 17-32.
- Oliveira, Dalila Andrade., Carvalho, Luis Miguel., Le Vasseur, Louis., Min, Liu., & Normand, Romuald. (2019). *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012). Manual do Pacto*. Brasília: MEC/SEB.
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (2017). Documento orientador*. Brasília: MEC/SEB.
- Parecer CNE/CP nº 2/2015*. Aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno>
- Perrenoud, Philip. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Possa, Leandra Bôer., & Bragamonte, Patrícia Luciene de Albuquerque. (2018) Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v.43,n1,155-184, jan/abr. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324458710_Efeitos_das_politicas_internacionais_e_a_emergencia_do_PNAIC_-_PACTO_no_Brasil

- Raimann, Elizabeth Gottschalg. (2015) A profissionalização docente e seus desafios. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. PUC. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22668_10962.pdf
- Ratinaud, Pierre. (2009). *IRAMUTEQ*: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [software]. Recuperado de <http://www.iramuteq.org>
- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. (2006) Ministério da Educação. *Orientações Gerais*. Catálogo 2006. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf
- Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>.
- Sá, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- Sandini, Sabrina Plá, Amaro, Fernanda. (2019). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: alguns apontamentos sobre o programa no município de Guarapuava – PR. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*. Sinop: Mato Grosso, 9 (2), 114-129, jul./dez.
- Sautu, Ruth., Boniolo, Paula., Dalle, Pablo., Elbert, Rodolfo. (2005). *Manual de metodologia: construcción del marco teórico, formulación de los objetos y elección de la metodología*. 1. Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Saviani, Dermeval. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. 14 (40), 143-155, jan/abr. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>
- Secretaria de Educação Básica*. (2012 a). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 40 p.
- Secretaria de Educação Básica*. (2012 b). Diretoria de Apoio à gestão Educacional “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*”. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 39 p.
- Secretaria de Educação Básica*. (2015) Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação*. Brasília, DF.

- Secretaria de Educação Básica. (2016). *PNAIC em Ação 2016*. Documento Orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC, SEB, 15 p.
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (SEED-PR) (2010) *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais*. Curitiba: PR.
- Severino, Antonio Joaquim. (2009). Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36. (pp.155-164). In: Gatti, B. A., Barreto, E.S. de S., André, M. E.D. de A. (2011) *Políticas Docentes no Brasil: um estado da Arte*. Brasília, DF: UNESCO.
- Severino, Antônio Joaquim.(2007) Metodologia do trabalho científico. 23 ed. Revista e atualizada, 10. Reimpr. São Paulo: Cortez.
- Shirama, Eneida Oto., Michels, Maria Helena., Evangelista, Olinda., & Garcia, Rosalba Maria Cardoso. (2017). A tragédia docente e suas faces. In: Evangelista, Olinda., & Seki, Allan Kenji. (org.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Shiroma, Eneida Oto; Campos, Roselane Fátima; & Campos, Rosalba Maria C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446.
- Shiroma, Eneida Oto. (2011). Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. (pp. 15-39). In: Mario.Luis Neves de Azevedo, & Angela Mara de Barros Lara. *Políticas para a Educação: análises e apontamentos*. Maringá: Eduem.
- Shiroma, Eneida Oto., & Evangelista, Olinda. (2003). A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação - Universidade do Minho*. 16(2),07-24. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25652751.pdf>
- Silva, Roberto Rafael Dias da., Carvalho, Rodrigo Saballa de., & Silva, Rodrigo Manoel Dias. da. (2016). *Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.11, n. 1. 15-35. jan./abr. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284179621_Políticas_contemporâneas_de_formacao_de_alfabetizadores_no_Brasil_entre_a_potencializacao_dos_desempenhos_e_a_gestao_pedagogica_das_inovacoes
- Soares, Magda. (2010) A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. (pp. 21-28) In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (SEED-PR) (2010). *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais*. Curitiba: PR .
- Sobe, Noah W.(2019). *Prefácio*. (pp. 17-19) In: Oliveira, Dalila Andrade Oliverira., Luis Miguel Carvalho., Louis Le Vasseur., Liu Min., & Romuald Normand. (2019). *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

- Souza, Angelo de (2015). La investigación en políticas educativas en Brasil: ¿de qué estamos hablando? In: César Tello (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Autores de Argentina. Libro digital, EPUB.1, p. 67-87, jan./abr.
- Souza, Clarilza, P. de (2005) A escola como instituição pensante. In: Menin, Maria Suzana de S. & Shimizu, Alessandra de M. *Experiência representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 247- 266.
- Tanuri, Leonor Maria. (2000) História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. mai/jun/jul/ago, n 14. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>
- Tardif, Maurice. (2012). O que é saber da experiência no ensino?. In: Romilda Teodora Ens. (Org) (2012). *Trabalho do professor e Saberes Docentes*. 2. Ed. Curitiba: Champagnat. p. 27-42.
- Tardif, Maurice., & Lessard, Claude. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, Maurice., & Lessard, Claude. (2014). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, Lidiane. (2015) Apontamentos sobre a epistemologia da Política de Formação Docente no Brasil, a partir do materialismo Histórico Dialético.(pp. 15-30) In: Debora Cristina Jeffrey. (Org) *Política e avaliação educacional: interfaces com epistemologia*. Curitiba: CRV.
- Tello, César Gerônimo. Ens, Romilda Teodora. Sandini, Sabrina Plá. Pullin, Elsa Maria Mendes. (2019) *Formar professores ou produzir resultados? Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Revista Educação e Cultura Contemporânea. V.16, n.46, 271-299. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewIv5yXjo7oAhXjJLkGHYPgDI8QEjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.estacio.br%2Findex.php%2Freeduc%2Farticle%2Fdownload%2F6356%2F47966331&usq=AOvVaw3-I9hDglUtSQSXaEZGcbZl>
- Tello, César. (2013). La Profesionalización Docente en Latino América y los sentidos Discursivos del Neoliberalismo: 1990-2012. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38. 67-87. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/25130>
- Tello, César. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamento epistemológico del investigar em política educativa. *Práxis Educativa*, Vol. 7, n. 1. 53-68. Recuperado de <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376>
- Tello, César. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Autores de Argentina. Libro digital, EPUB.1, p. 67-87, jan./abr.

- Tello, César., & Mainardes, Jefferson. (2015a). Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. In: Romilda Teodora Ens, Lucía Villas Bôas, & Marilda Aparecida Behrens. (Orgs.). *Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização*. Curitiba: PUCPress
- Tello, César., & Mainardes, Jefferson. (2015b) *Pluralismos e investigación en política educativa una perspectiva epistemológica*. Revista Mexicana de Investigación Educativa -RMIE, 2015, VOL. 20, n. 66, 763-788 (ISSN: 14056666). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300005
- Tello, César. Perspectivas discursivas sobre a profissionalização docente na América latina. (pp. 147-170) .In: Dalila Andrade Oliveira. A., Monica Pini., & Myriam Feldefeber. (org.).(2011) *Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, Fino Traço Editora.
- Torres, Rosa Maria. (1999). *Nuevo rol docente: ¿Que modelo de formación, para que modelo educativo?*. En: Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente, Fundación Santillana, Madrid. (Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, 23-27 Noviembre de 1998). También publicado en: Autoeducación, N° 55, Lima, IPP, 1999, Novedades Educativas, N° 99. Buenos Aires, 1999, Boletín N° 49 UNESCO-OREALC, Santiago. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117889_spa
- Torres, Rosa Maria. (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa*. Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116066>
- Viédes, Silvia Cristiane Alfonso. (2015). *Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio - MS*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Vieira, Cláudia Figueiredo Duarte. (2017). *Formação continuada de professores: uma análise do PNAIC do texto ao contexto*. Editora CRV: Curitiba.
- Wachelke, João Fernando Rech., Camargo, Brígido Vizeu. (2007). Representações Sociais, representações individuais e comportamento. Interamerican Journal of Psychology, Porta Alegre, v.41, n.3, dez. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>

Apêndice A – Cuestionario para profesores

Universidad Nacional de La Plata

Cuestionario elaborado para la investigación de Doctorado en Ciencias de la Educación con el tema Políticas Docentes.

Investigadora: Sabrina Plá Sandini

Orientador: Dr. Cesar Tello

Coorientadora: Dr. Romilda Teodora Ens

Estimado profesor, me gustaría pedirle su ayuda en mi investigación, a través de este cuestionario, rellenando con su información a partir de las preguntas enunciadas en la encuesta. Le recuerdo que su identidad será preservada y su participación no es obligatoria. En cualquier momento usted puede desistir de su participación y retirar su consentimiento.

1. Edad:
2. Formación:
3. Tiempo de actuación profesional:
4. Escuela en la que trabaja:
5. Señale el/los año(s) en que participó de la formación ofrecida por el PNAIC:

() 2013	() 2014	() 2015
() 2016	() 2017	() 2018

6. ¿Qué entiende por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta- PNAIC?

7. ¿Cómo fue la opción en participar de la capacitación ofrecida por el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta-PNAIC?

8. ¿Ya ha participado de alguna otra capacitación ofrecida por el municipio? ¿Cuál?

9. ¿Cómo fue el curso ofrecido por el Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Cierta-PNAIC para usted?

10. ¿Fue útil el curso ofrecido por el PNAIC para su práctica en la sala de clase? Justifique su respuesta.

11. Con respecto a la capacitación ofrecida por el Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Cierta- PNAIC indique tres:

Contribuciones para su práctica	Dificultades para colocar en práctica
1-	1-
2-	2-
3-	3-

12- ¿Los textos y materiales ofrecidos y puestos a disposición por el PNAIC son accesibles y comprensibles? Justifique su respuesta.

13- En su opinión, ¿cuáles son los impactos del PNAIC en el contexto escolar?

**Apendice B – Guión de entrevista con la coordinadora y formadora del
PNAIC en Guarapuava — PR**

Universidad Nacional de La Plata

Guión de entrevista elaborado para la investigación de Doctorado en Ciencias de la
Educación con el tema Políticas Docentes.

Investigadora: Sabrina Plá Sandini

Orientador: Dr. Cesar Tello

Coorientadora: Dr. Romilda Teodora Ens

- Datos personales y profesionales
- Datos sobre la red municipal de Guarapuava, como: número de alumnos atendidos, número de escuelas y profesores, programas y proyectos realizados.
- ¿Como están teniendo lugar las reuniones del PNAIC en Guarapuava?
- ¿Cómo se realizó la selección de los asesores del estudio?
- ¿Cómo se organiza la formación de los profesores alfabetizadores?
- Puntos positivos/negativos, avances y desafíos del PNAIC en Guarapuava.

**APÉNDICE C - DATOS SISTEMATIZADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS
PROFESORES QUE PARTICIPAN DE LA INVESTIGACIÓN**

PROFESORES PARTICIPANTES	EDAD	FORMACIÓN	POS GRADUACIÓN	TIEMPO DE TRABAJO	CURSOS EN LOS QUE PARTICIPÓ DEL PNAIC DE 2013 A 2018
1	43	Pedagogía		5	2
2	37	Pedagogía		18	3
3	40		Gestión	19	3
4	47	Historia	Gestión	28	6
5	56	Pedagogía	Educación especial	38	2
6	32	Pedagogía		13	2
7	48	Pedagogía	Educación especial	28	2
8	46	Biología		24	6
9	36	Pedagogía	Educación especial	16	4
10	34	Pedagogía		8	6
11	43		Gestión	27	2
12	41	Geografía		10	5
13	50		Sin		2
14	31	Letras		10	3
15	41	Pedagogía	Educación especial	14	4
16	42	Letras		12	5
17	38	Pedagogía		15	3
18	28	Pedagogía	Sí	11	3
19	29	Pedagogía		6	4
20	33	Pedagogía		2	2
21	47	Pedagogía		25	2
22	39	Pedagogía	Educação especial	10	6
23	47	Pedagogía		10	2
24	46		Educación especial	18	5
25	49	Pedagogía	Sí	33	5
26	29	Pedagogia		11	5
27	46		Sí	25	6

28	35		Sí	14	3
29	29		Sí	6	2
30	36		Sí	17	3
31	55	Pedagogía			3
31	37	Pedagogía	Gestión	9	6
33	49		Sí	3	3
34	43	Matemática	Sí	23	4
35	56	Pedagogía		23	6
36	29	Pedagogía		8	4
37	39	Pedagogía		6	4
38	37	Pedagogía	Educación especial	15	3
39	47			23	6
40	39	Pedagogía	Educación especial	18	3
41	34	Pedagogía	Sí		3
42	44	Pedagogía		25	2
43	41	Pedagogía		14	3
44	37				4
45	39	Pedagogía	Gestión	10	4
46	28	Pedagogía		11	5
47	46	Pedagogía		27	3
48	41	Pedagogía	Psicopedagogía	15	5
49	57	Pedagogía		30	2
50	55	Pedagogía		30	3
51	51	Letras		30	6
52	47	Superior completo		18	2
53	30		Sí	6	3
54	47	Pedagogía		15	3
55	43		Sí	23	3
56	37	Pedagogía		15	5
57	34	Pedagogía		16	4
58	37	Pedagogía		14	3
59	37	Pedagogía		5	5

60	51		Gestión	26	5
61	42			23	2
62	41	Pedagogía		16	2
63	33	Pedagogía		9	2
64	34	Pedagogía		9	3
65	47	Pedagogía	Administração rural	5	4
66	35			5	2
67	43	Pedagogía		9	4
68	44	Pedagogía	Gestión	24	4
69	30		Sí	10	5
70	37	Superior completo		10	5
71	50	Pedagogía	Supervisión escolar	28	4
72	58		Sí		6
73	50		Sí	30	3
74	52	Pedagogía		12	4
75	42	Pedagogía		9	3
76	40	Biología	Gestión	22	5
77	37	Pedagogía		16	5
78	44	Magisterio		10	5
79	38	Pedagogía		14	2
80	43	Pedagogía	Psicopedagogía	18	6
81	38		Sí	18	5
82	43	Pedagogía	Sí	18	6
83	46	Pedagogía	Supervisión escolar		5
84	42	Filosofía		21	4
85	59		Educación del campo	23	4
86	44	Historia		9	5
87	41	Superior completo	Sí	20	6
88	36	Pedagogía	Educación especial		3
89	42	Pedagogía	Educación especial	14	5
90	48		Sí	30	3

91	41	Magisterio			4
92	32	Pedagogía	Sí	10	6
93	60	Pedagogía		16	6
94	39			14	5
95	50	Pedagogía		33	5
96	34	Pedagogía		10	4
97	40	Pedagogía	Psicopedagogía	13	5
98	39	Letras		19	3
99	47	Pedagogía	Educação especial	27	5
100	39	Pedagogía		23	5
101	45	Pedagogía		20	6
102	46	Pedagogía		6	6
103	42	Pedagogía		22	6
104	39	Pedagogía	Educação especial	12	5
105	46	Pedagogía		27	3
106	49	Pedagogía		13	5
107	42	Pedagogía	Educação especial	24	6
108	32	Pedagogía		18	3
109	42	Magisterio		28	6
110	40	Superior completo		18	4
111	41	Pedagogía	Educación especial	6	4
112	50		Sí	20	6
113	23	Matemática		3	3
114	53	Historia		20	6
115					6
116	45	Pedagogía	Gestión	10	5
117				31	6
118	32	Pedagogía		9	4
119	40	Biología	Sim	18	6
120	40	Pedagogía		10	3
121	41	Pedagogía		13	5
122	38	Historia	Psicopedagogia	15	6

123	37	Pedagogía		18	4
124	36	Pedagogía		10	6
125	35		Sí	9	4
126		Pedagogía		10	4
127		Pedagogía		10	6
128	51	Letras		23	6
129	43		Psicopedagogía	6	6
130	39	Matemática	Sí	10	6
131	45	Pedagogía		27	4
132	36	Pedagogía		15	6
133	30	Pedagogía	Gestión	10	4
134	49	Pedagogía		21	5
135	36	Pedagogía		22	5
136	41	Biología	Gestión	23	1
137	47		Sí	27	6
138	37	Letras		19	5
139	49	Pedagogía		28	6
140	58	Pedagogía		30	6
141					4
142	42	Pedagogía		5	3
143	38	Magisterio		9	6
144	31	Superior completo		10	3
145	51	Pedagogía	Sí	24	6
146	46	Pedagogía			5
147	35	Pedagogía	Supervisión escolar	15	6
148	53		Sí	23	4
149	42		Sí	20	6
150	40	Historia	Supervisión escolar	21	5
151	42	Pedagogía	Gestión		6
152	40	Pedagogía		9	5
153	40	Pedagogía		6	5
154	45	Pedagogía		27	6

155	45	Pedagogía	Gestión	20	6
156	35	Pedagogía		10	4
157	45	Pedagogía		10	5
158	37	Matemática	Sí	9	6
159	35	Pedagogía		8	3
160	39	Pedagogía		15	3
161	43	Pedagogía		15	6
162	40	Pedagogía		10	5
163	42	Historia	Si	21	5
164	36	Pedagogía		10	4
165	40	Magisterio		20	5
166	32	Pedagogía		9	4
167	28	Pedagogía		5	5
168	45	Pedagogía	Psicopedagogía	14	6
169	36	Pedagogía		10	5
170	59	Pedagogía		15	4
171	39	Pedagogía		15	3
172	38	Pedagogía		18	4
173	31	Pedagogía			4
174		Geografía			2
175	36	Geografía	Gestión	11	5
176	34		Sí	15	3
177	42	Biología	Psicopedagogía	20	5
178	43	Letras	Gestión	25	6
179	43			15	4
180	51	Pedagogía		19	3
181	53		Sí	12	3
182	31	Pedagogía	Educación especial	10	5
183	42		Sí	8	5

Apêndice D – Relación de CMEIS de Guarapuava — PR

CMEI	ENDEREÇO	TELEFONE
ACYR LOURES PACHECO	Calle Rosa Lustosa de Siqueira, 725 - Santana	(42) 3621 4606
AIRTON SENNA	Calle Gonçalves Magalhães, 109 – Bairro Vila Bela	(42) 3622 7043
ANASTÁCIA IVANSKI	Calle Vila Velha, 581- Bairro Boqueirão	(42) 3622-7203
BONSUCESSO	Avenida Sebastião de Camargo Ribas, 1070 – Bairro Bonsucesso	(42) 3624-6114
BOQUEIRÃO	Calle Cândido Xavier, 421 – Bairro Boqueirão	(42) 3621-4612
HELENA VALENTE	Morro Alto	(42) 3621-4526
IZABEL PACHECO	Colibri	-----
JARDIM DAS AMÉRICAS	C. Lindolfo Kuster, 600 - Jardim das Américas	(42) 3622-1677
JOÃO MARIA DE AGOSTINHO (PLANALTO)	Calle Saturnino Varela, 631 – Bairro Planalto	(42) 3622-6861
JOÃO PAULO	Calle Bernardino Roseira de Lacerda, 532 – Morro Alto	(42) 3622-2315
PROFªJULITA JULIA DE SANTA MARIA	Avenida Rubens Siqueira Ribas,1226 - Santa Cruz	(42) 3621-4625
LAR ESCOLA	Calle. Guaíra, 3439 - Bairro Boqueirão	(42) 3623-3135
PROFªLAURA PACHECO BASTOS	Avenida Pedro Carli, 4666 - Vila Carli	(42) 3623-6485
MAMÃE MARGARIDA	Calle Antonieta Lima Rocha s/n – Bairro Bonsucesso	(42) 3629-1277
MORRO ALTO	Calle Raulino Gabriel de Córdoba, s/n – Morro Alto	(42) 3621-4605
O MUNDO DA CRIANÇA	Calle João de Deus Biscaia, s/n – Distrito de Palmeirinha	(42) 3663-1461
PRIMAVERA	Calle LuisMissimoPizzano, 895 – Bairro Primavera	(42) 3624-6281
PRINCESINHA	Calle Cinco de Outubro, 392 – Bairro Santana	(42) 3623-1668
REPINHO	Calle Corumba, s/n - Xarquinho	(42) 3629-4229
ELZA ROZA CAROLLOSILVESTRI	Calle dos Policiais, s/n – Residencial 2000	(42) 3622-7175
SANTA TEREZINHA	Avenida Moacir JulioSilvestri, 1354 - Batel	(42) 3626-2261
PROFESSORA MARIA APARECIDA PACHECO LIPPMANN	Calle Gralha Azul, 400 – São Cristovão	(42) 3624-6967
OTÁCILIA RODRIGUES	Calle Eng. Lentsch, 268-350	(42)3624-6992
VILA BELA	Avenida Moacir Júlio Silvestri, 2680 – Vila Bela	(42) 3621-4607
VITÓRIA	Avenida Paraná,1681 - Colônia Vitória – Distrito Entre Rios	(42) 3625-1698
ALEGRIA DO SABER	Calle das Pedreiras, s/n – Vila Begail	(42) 3649-1799
XARQUINHO	Calle Dourados, s/n	(42) 3624-6127

Apêndice E – Relación de Escolas Municipales de Guarapuava — PR

ESCOLA MUNICIPAL	ENDEREÇO	TELEFONE
ABÍLIO FABRICIANO DE OLIVEIRA	Calle Heitor Manente, 272 – V. Primavera	36.246.348
ALCINDO DE FRANÇA PACHECO	Calle Rosa Laura de Siqueira, 753 – V. Santana	36.214.600
ANTONIO LUSTOSA DE OLIVEIRA	Calle XV de Novembro, 3150 - Centro	36.214.601
CAPITÃO WAGNER	Calle Turíbio Gomes, s/nº - V. Bela	36.275.770
CAROLINA GORSIONKEVICZ FRANCO	Calle Xavantes, 30 – V. Carli	36.242.124
DALILA HAENISCH TEIXEIRA	Calle Blumenau, 741 – V. são João	36.214.609
DOM BOSCO	Calle Apucarana, s/nº - Bonsucesso	36.246.288
DOMINGOS SÁVIO	Calle Guaicurus, 289 – V. Ângela	36.245.540
ENOCH TAVARES (Campo)	Calle Tio Abe – s/nº - V. Jordão	36.225.544
FRANCISCO PEIXOTO DE LACERDA WERNECK	Avenida A 689 – Colônia Vitória – Entre Rios	36.251.154
GABRIEL HUGO RIOS	Avenida Salvador Gomes, 798 – V. Planalto	36.272.902
GENERAL EURICO DUTRA	Calle Antonio Lustosa de Oliveira, s/nº - Distrito Guairacá	36.631.061
HILDEGARD BURJAN	Calle Leão XIII, 126 – Núcleo João Paulo II – Morro Alto	36.214.613
HIPÓLYTA NUNES DE OLIVEIRA	Prolongamento de la Calle XV de Novembro, 5747 – Boqueirão	36.214.614
IRENE GUIMARÃES PUPO	Calle Arizona, 669 – Morro Alto	36.263.075
INÁ RIBAS CARLI	Calle Vereador Osvaldo Camilo Mendes, s/n	36.247.430
LÍDIA SCHEIDT CURI (Campo)	BR 277, Km 336 - Rios das Pedras	88.180.002
MANOEL MOREIRA DE CAMPOS	Calle Aristóteles Durski Silva, 172 - Palmeirinha	36.631.474
MARIA DE JESUS TAQUES	Calle Senador Pinheiro Machado, 308 – V. Cupertinópolis	36.214.627
PADRE ESTANISLAU CEBULA	Calle Frei Caneca, 2067 - Centro	30.356.842
PRINCESA ISABEL	Calle Bahia, 574 – V. Lemler – Colônia Vitória	36.251.155
PROFESSORA BENEDITA DOS SANTOS	Calle Francisco Pires da Rocha, 574 - Bonsucesso	36.246.828
PROFESSORA CARLITA	Calle Antonio Lustosa de Siqueira, 133 – V. Feroz	36.242.773

GUIMARÃES PUPO		
PROFESSORA CARMEM TEIXEIRA CORDEIRO	Calle Arlindo Ribeiro, 1519 - Batel	36.214.602
PROFESSOR CHESTER KOCHANSKI	Calle Coronel Saldanha, 2754 – Santa Cruz	36.214.603
PROFESSOR CONRADO GONÇALVES DE OLIVEIRA	Avenida Antonio Losso, 738 – Bairro Conradinho	36.246.997
PROFESSOR MAACK (Campo)	BR 277, Km 368 – Posto Napoleão	88.053.337
PROFESSORA DIRCE TEREZINHA JAEGER	Calle Gralha Azul, 486 – São Cristóvão	36.246.283
PROFESSOR DIONÍSIO KLOSTER SAMPAIO	Calle Judite Bastos de Oliveira, 435 – Jardim das Américas	36.271.255
PROFESSORA ELCÍDIA DE SANTA MARIA PEREIRA	Calle João Albuquerque, 259 – Bairro Maria das Dores	36.246.012
PROFESSOR FRANCISO CONTINI	Calle Cândido Xavier, 330 - Boqueirão	36.214.611
PROFESSORA JULIETA ANCIUTTI	Calle General Cândido Rondon, 21 - Centro	36.214.615
PROFESSORA LUIZA PAWLINA DO AMARAL	Calle dos Policiais, 245 – Núcleo Residencial 2000	36.221.488
PROFESSORA SILVANIRA ACYOLI LINS PENHA	Calle Pavão, 10 – Morro Alto	36.214.622
PROFESSOR PEDRO ITARARÉ	Calle Luiz P. Cleve, 163 – Alto Cascavel	36.214.617
PROFESSOR RUY VIRMOND MARQUES	Calle Rosa Olinto Pimental, 689 – Recanto Feliz	36.244.969
RAUL HENRIQUE LUPATTELLI	Avenida Serafim Ribas, 2719 – Boqueirão	36.214.618
ROBERTO CUNHA E SILVA	Calle João Pitner, 99 – Jardim Pinheirinho	36.220.947
SANTA CRUZ	Calle Juvenal Caldas, 190 – Santa Cruz	36.214.620
SÃO PEDRO	Calle Dinarte Saul Araújo, 450 – Industrial - Xarquinho	36.246.106
SÃO JOSÉ	Calle Rio de Janeiro, 2888 – Bairro dos Estados	36.214.621
SOFIA HORST	BR 277, Km 328 – Distrito Guará	36.491.292
VILA PALMIRA	Calle João A. Batista, 65 – Distrito da Palmeirinha	36.631.469

**Anexo A – Relación de los municipios atendidos por la Universidade
Estadual de Ponta Grossa – UEPG**

Abatiá	Iracema do Oeste	Quatro Pontes
Altamira do Paraná	Irati	Quedas do Iguaçu
Anahy	Iretama	Ramilândia
Arapoti	Itaipulândia	Rebouças
Arapuã	Ivaí	Reserva
Ariranha do Ivaí	Ivaiporã	Ribeirão Claro
Assis Chateaubriand	Jaboti	Ribeirão do Pinhal
Boa Ventura de São Roque	Jacarezinho	Rio Azul
Boa Vista da Aparecida	Jaguariaíva	Rio Bonito do Iguaçu
Braganey	Japira	Rio Branco do Ivaí
Cafelândia	Jardim Alegre	Roncador
Campina da Lagoa	Joaquim Távora	Rosário do Ivaí
Campina do Simão	Jundiaí do Sul	Santa Amélia
Campo Bonito	Laranjal	Santa Helena
Cândido de Abreu	Laranjeiras do Sul	Santa Lúcia
Cantagalo	Lindoeste	Santa Maria do Oeste
Capanema	Mallet	Santa Tereza do Oeste
Capitão Leônidas Marques	Manoel Ribas	Santa Terezinha de Itaipu
Carambeí	Marechal Cândido Rondon	Santana do Itararé
Carlópolis	Marquinho	Santo Antônio da Platina
Cascavel	Matelândia	Santo Antônio do Sudoeste
Castro	Mato Rico	São Jerônimo da Serra
Catanduvas	Medianeira	São José da Boa Vista
Cerro Azul	Mercedes	São José das Palmeiras
Conselheiro Mairinck	Missal	São Miguel do Iguaçu
Corbélia	Nova Aurora	São Pedro do Iguaçu
Curiúva	Nova Cantu	Sapopema
Diamante do Sul	Nova Laranjeiras	Sengés
Diamante D'Oeste	Nova Tebas	Serranópolis do Iguaçu
Espigão Alto do Iguaçu	Ortigueira	Siqueira Campos
Fernandes Pinheiro	Ouro Verde do Oeste	Teixeira Soares
Figueira	Palmeira	Telêmaco Borba
Foz do Iguaçu	Palmital	Terra Roxa
Goioxim	Palotina	Tibagi
Grandes Rios	Pato Bragado	Toledo
Guamiranga	Pérola d'Oeste	Tomazina
Guaraniaçu	Pinhalão	Três Barras do Paraná
Guarapuava	Piraí do Sul	Tupãssi
Ibaiti	Pitanga	Turvo
Ibema	Planalto	Ubiratã
Iguatu	Ponta Grossa	Ventania
Imbaú	Porto Barreiro	Vera Cruz do Oeste
Imbituva	Pranchita	Virmond
Inácio Martins	Prudentópolis	Wenceslau Braz
Ipiranga		

Fuente: Recuperado de <https://sites.uepg.br/pacto/municipios-atendidos/>