



SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ALFABETIZADORES À FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

TARCYLA COELHO DE SOUZA MARINHO

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Resumo:

Este trabalho apresenta reflexões parciais de uma pesquisa de mestrado sobre a formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Santa Cruz Cabrália-BA em 2013. O texto tem como propósito trazer contribuições para o campo das discussões sobre formação continuada de professores no município de Santa Cruz Cabrália-Ba, tomando como base os sentidos atribuídos por docentes desse município à formação realizada pelo PNAIC em 2013, considerando formações futuras. Este estudo justifica-se pela necessidade de se pôr em relevo mais uma proposta de formação continuada docente do Governo Federal para superação da problemática da alfabetização no país. Esta pesquisa de campo, de natureza qualitativa, é um estudo de caso operacionalizado através de entrevista semiestruturada e análise documental inspirada na Análise do Discurso.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação Continuada. PNAIC.

Abstract:

This paper presents partial reflections on a master's study of education under the National Pact for Literacy by the Right Age (PNAIC) in the city of Santa Cruz Cabrália, Bahia in 2013. The text aims to bring contributions to the field of discussion on the continuing education of teachers in the municipality of Santa Cruz Cabrália, Bahia, based on the meanings attributed by teachers of this municipality to the training conducted by PNAIC in 2013, taking future training into account. This study is justified by the need to place focus on yet another initiative by the Federal Government for the continuing education of teachers to overcome the nation's problem of illiteracy. This qualitative field research is a case study undertaken through semi-structured interviews and documentary analysis inspired by the French school of discourse analysis.

Keywords: Literacy. Continuing education. PNAIC.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intuito apresentar dados parciais de uma pesquisa que vem sendo realizada no município de Santa Cruz Cabrália-Ba. O foco principal da investigação é contribuir com a discussão sobre formação continuada de professores no município de Santa Cruz Cabrália – BA, tomando por base os sentidos atribuídos por docentes desse município à formação promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013, considerando formações futuras. Para realização da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, com privilégio do estudo de caso. A opção por esse caminho metodológico se deu na tentativa de trazer à tona informações que compõem a realidade, utilizando da análise de documentos e entrevista semiestruturada com inspiração na análise de discurso.

O PNAIC é uma política pública de âmbito nacional que visa assegurar a alfabetização de crianças até os 08 anos de

idade, em resposta aos baixos índices de alfabetização revelados pelos indicadores de qualidade, tendo como ação principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Voltado para os estudos teóricos sobre alfabetização e letramento nas áreas da linguagem no ano de 2013 e da matemática em 2014, o Programa se apresenta como uma iniciativa que pretende formar professores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização.

Para análise da formação do PNAIC se recorrerá aos autores Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Tardif (2013), Larossa (2002), Gatti (2011) como também, a documentos oficiais que regulamentam o Programa e institui as diretrizes como: Manual do Pacto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece; Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais; Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsa de estudos e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Decreto nº 6.094, de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Inicialmente, será descrito nesse artigo um breve panorama sobre o PNAIC e o modo como está organizada a sua proposta formativa através de um recorte descritivo sobre sua estrutura, em seguida, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa e às primeiras impressões obtidas após contato com o campo. Logo após, problematiza-se teoricamente a concepção de formação continuada docente.

A FORMAÇÃO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O PNAIC é um compromisso firmado entre Governo Federal, estados, municípios e entidades que visa assegurar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. O programa concentra-se apenas nessas duas áreas do conhecimento, Língua Portuguesa em seu primeiro ano e Matemática no ano seguinte tendo ainda como objetivos melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – e contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, previsto na Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC e estabelece as diretrizes gerais desta proposta governamental.

De acordo com o Manual do Pacto (2012) “As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicos que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação [...]” (BRASIL, 2012, p.11), apoiados em quatro importantes eixos de atuação: avaliação sistemática; gestão, controle social e mobilização; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; formação continuada presencial dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores, este último eixo central das ações desenvolvidas pelo PNAIC, previsto no artigo 6º da Portaria nº 867/2012, por entender ser o alfabetizador agente multiplicador de fundamental importância para alcançar o objetivo proposto pelo PNAIC.

Desse modo, a formação continuada de professores se constitui como eixo principal das ações a serem desenvolvidas para alcançar a qualidade do ensino, em consonância com a concepção de formação ao longo da vida, ao considerar que “[...] Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2012, p. 8b).

Assim, os professores alfabetizadores, aqueles que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e Educação do Campo, participam da formação continuada presencial, nos seus respectivos municípios, sob a responsabilidade dos orientadores de estudo, com duração de dois anos, totalizando uma carga horária de 120 horas por ano, distribuídos entre encontros presenciais (80 horas), seminário final (08 horas) e atividade extrassala (32 horas), formando quatro turmas distintas, representando cada ano do ciclo de alfabetização e multisséries, composta de no mínimo dez professores e no máximo trinta e quatro, tendo como um de seus objetivos criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Os orientadores de estudo são professores efetivos da rede municipal de ensino, indicados pela Secretaria Municipal de Educação, que também participam de cursos presenciais com duração de 200 horas anuais. Cada turma acompanhada pode ter mínimo de dez professores e máximo de trinta e quatro, sob responsabilidade do professor formador, este vinculado a uma universidade pública, que certificará a formação. Como se observa, há uma rede de formação continuada tendo como referência o Programa Pró-Letramento, com vistas a instituir essa proposta nas Unidades de Ensino.

Aos profissionais da educação envolvidos nas ações do PNAIC é concedido uma bolsa de estudos, expresso na Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013 que define o valor máximo a ser pago como incentivo a sua formação, ficando estipulado o valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) para professores alfabetizadores e R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para os orientadores de estudo e coordenadores municipais, dentre outros, através da Portaria de nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define as categorias e parâmetros para a concessão das bolsas como compromisso

do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O valor concedido aos professores alfabetizadores, ainda que seja o menor, é visto como um avanço importante considerando que no programa anterior, Pró-Letramento, eles não foram contemplados.

Os encontros de formação no âmbito deste Programa têm como ação norteadora a prática do professor, de maneira que as singularidades das ações pedagógicas sejam objeto de reflexão (BRASIL, 2012a), provocando-o a ser construtor de seu próprio conhecimento em um constante movimento de reflexão-ação do seu fazer pedagógico. Todavia, na prática o que se observa é que a reflexão proposta é realizada sobre as atividades contempladas pelo Programa e não por dilemas vivido pelos docentes cotidianamente em seu ambiente escolar, o que evidencia uma proposta formativa que se mantém distante da realidade da sala de aula, uma clara tentativa de padronização do saber legado de políticas autoritárias.

Pesquisa realizada por Moreira e Oliveira (2014) sobre o primeiro ano de desenvolvimento do programa, ano de 2013, aponta que participaram das formações 317 mil professores alfabetizadores e 15 mil orientadores de estudo em 5.420 municípios, sob a responsabilidade de 38 universidades públicas nos 26 estados e Distrito Federal.

O curso se organiza em oito unidades, totalizando 80 horas, mais 08 horas para seminário de encerramento com temáticas sobre alfabetização que dialogam entre si, mas com foco de aprofundamento distinto e 32 horas de atividades extraclasse. O material a ser utilizado foi elaborado por pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com 11 instituições de ensino superior, composto por 01 caderno de apresentação do programa, 01 caderno de formação de professores, para os orientadores de estudo, 01 caderno de Educação Especial, 08 cadernos para 08 unidades específicas para cada ano que compõe o ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º anos, e Educação do Campo.

O curso conta, ainda, com material pedagógico distribuído pelo MEC para cada turma de alfabetização existente nas unidades de ensino, dentre eles: livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD –, livros de literatura adquirido no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – e PNBE Especial, Obras complementares adquiridas no PNLD – acervos complementares, com pouca atenção à diversidade cultural, jogos de alfabetização e cadernos do Provinha Brasil.

As ações de avaliação contam com a Provinha Brasil, a ser realizada no início e ao final do 2º ano para verificar as habilidades de leitura e escrita e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a ser realizado ao final do 3º ano, evidenciando uma prática formativa com vistas à melhoria dos indicadores de qualidade, o que tem colaborado para a responsabilização do professor pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, provocando nos professores sentimento de culpa e fracasso diante do resultado indesejado.

A FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO – PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Este estudo visa explorar os limites de uma realidade específica, por meio de um estudo exploratório, a partir de uma abordagem qualitativa, como forma de compreender a realidade tal qual ela se apresenta, “[...] partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais [...]” (FLICK, 2009, p. 37), a partir de um olhar sensível sob a experiência vivida, esta “[...] sempre revelada na recolha e reunião do passado vivido, que também se projeta a um por vir” (BICUDO, 2011, p.43), por acreditar ser este o caminho mais seguro para dar conta de um processo investigativo complexo, que possibilite ir além da descrição do real revelando novas e significativas descobertas.

Desse modo, o enfoque teórico-metodológico e o objeto de estudo desta pesquisa inclinam a tomar uma realidade educacional específica para análise, o município de Santa Cruz Cabralia-Ba, localizado na Costa do Descobrimento. A estruturação das reflexões e análises se orientam para identificar os sentidos atribuídos por professores alfabetizadores à formação continuada realizada pelo PNAIC, conduzida mediante a utilização da análise de documentos e entrevista semiestruturada com inspiração na análise de discurso, com intuito de ouvir as vozes alfabetizadores, importantes sujeitos sociais, uma vez que para Flick (2009), a pesquisa qualitativa considera a diversidade de pontos de vista e práticas no campo devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados, tão caro para este estudo.

Com o intuito de zelar pela representatividade do caso, foram selecionadas 03 escolas municipais, 02 da zona urbana, dentre elas 01 escola indígena e 01 escola da zona rural que tinham em seu quadro alfabetizadores representantes do ciclo básico de alfabetização que concluíram a formação no PNAIC no ano de 2013, sujeitos dessa pesquisa.

A análise parcial dos dados produzidos nas entrevistas com os alfabetizadores possibilitou perceber a importância dessa iniciativa na voz de grande parte deles, aparecendo com frequência nos relatos à necessidade por mais iniciativas dessa natureza, destacando como aspectos positivos aprendizagens no que concerne ao ato de alfabetizar, o que contribuiu para fortalecer como também criar uma identidade alfabetizadora e a troca de experiência entre os pares.

Sobre as aprendizagens no campo da alfabetização notamos que alguns aspectos de sua prática pedagógica foi repensada a partir da formação no PNAIC, a exemplo do trabalho com gêneros textuais, como também a presença e o objetivo do cantinho da leitura na sala de aula. De maneira geral, há acordo em considerar que antes da formação no PNAIC eles desconheciam os fundamentos teórico-práticos que fundamentavam as atividades desenvolvidas. Durante as análises temos a impressão de que sua prática alfabetizadora apoiava-se em determinadas maneiras de entender o processo de alfabetização baseados em atividades realizadas por colegas ou ainda pela experiência enquanto alunos, que por sua vez estariam ligadas às suas histórias de vida enquanto sujeitos que foram alfabetizados, que vivenciaram um processo de formação e que se tornaram professores, no momento em que reconhecem que faziam determinadas atividades, porém sem saber ao certo o porquê.

Isso posto, acreditamos que a formação no PNAIC provocou aprendizagens positivas no que concerne à compreensão sobre o processo de alfabetização, aspecto que colaborou para a construção da identidade alfabetizadora que passa a reconhecer com segurança que sabe e gosta do que faz, aspecto que evidencia que a formação no PNAIC conseguiu deixar marcas nesses profissionais que serão referência para sua vida e seu trabalho interferindo no modo como se veem, como vivem e sentem sua profissão. Gatti acredita que “A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional” (GATTI, 2011, p. 161).

Outro aspecto apontado nas entrevistas como bastante relevante foi a troca de aprendizagens entre os pares, relatado como o momento de maior aprendizagem, apesar de não se tratar de uma atividade central da formação o que nos leva a defender a ideia de que a análise das experiências dos docentes deve se constituir em uma prática fundante para tensionar o debate e promover aprendizagens.

Diante disso, nos perguntamos: por que não investimos nas experiências que trazem esses sujeitos? Há um desperdício das experiências ao que podemos inferir que os alfabetizadores não são percebidos como profissionais que possuem experiências significativas, ricas em indagações, significados e conhecimentos, seus saberes não são eleitos como formativos. Arroyo nos diz que “[...] A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido [...]” (Arroyo, 2013, p. 116) em que os professores são meros receptores, aprendizes dos conhecimentos produzidos por outros em detrimento dos conhecimentos de que dispõem a partir de sua prática, revelando, dentre outras coisas, desinteresse em desenvolver um trabalho de parceria que se dirija ao encontro do outro.

Nesse sentido, notamos que algumas mudanças provocadas pela formação, portanto, parecem ser positivas, uma vez que demonstram ter adquirido mais conhecimentos para lidar com as necessidades demandadas pela alfabetização, crédito dado ao seu teor pedagógico. No entanto, aspectos críticos encontrados durante a trajetória de formação foram mencionados com frequência, sempre em tom de desagrado, cansaço, descontentamento e desaprovação, um desabafo sobre a precariedade das condições de trabalho no interior da escola, falta de apoio aos alfabetizadores e falta de infraestrutura da formação, sobretudo no que concerne à parceria firmada com a gestão municipal. Aparecem também queixas constantes em relação à distância entre o proposto pela formação e a realidade vivida pelos alfabetizadores em seu ambiente escolar no qual, vemos mais uma vez, a repetição de uma política de formação feita para o outro sem a presença do outro.

Das dificuldades encontradas a partir de suas experiências concretas vivida no interior da proposta formativa dizem respeito, em grande parte, a aspectos infraestruturais da formação: espaço físico inadequado, falha no apoio alimentar e locomoção, falta de professor substituto quando da saída para a formação, como também a precariedade do trabalho docente que além de não dispor de condições básicas para realização do seu trabalho, conta ainda com número excessivo de alunos que em algumas turmas chegava a ter 35 alunos.

Dessa forma, entendemos que a formação no PNAIC, para ser bem sucedida, implicaria na afinada articulação com as situações concretas de trabalho que vivem diariamente os docentes além do cumprimento do acordo firmado com os parceiros para garantir questões de caráter logístico, se constituindo, desse modo, em um equívoco pensar a formação em separado das condições de trabalho uma vez que “[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2011, p. 46), o que reforça a ideia de que a qualidade e a efetivação da proposta formativa dependem não apenas do seu teor pedagógico, mas também das questões de ordem estruturais.

A distância entre o proposto pela proposta formativa do PNAIC e a realidade escolar também foi lembrado durante as entrevistas. A insatisfação com a forma com a qual são tratados, como se nada ou muito pouco soubessem sobre sua função docente era comum entre os alfabetizadores. Cansados de vivenciarem propostas formativas dessa natureza e conscientes das suas reais necessidades reclamam uma formação horizontal alinhada com a realidade escolar, o que reforça a ideia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de alfabetizadores se efetivem, é

necessário que os programas que visem alterações nos contextos educacionais, estabeleçam um diálogo íntimo, democrático e respeitoso com o contexto social em que esses profissionais e seus alunos trabalham e vivem. Nos utilizamos da metáfora utilizada por Gatti (2011, p. 176) para dizer que “ [...] a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover”.

Nessa perspectiva a formação continuada de alfabetizadores para ser bem sucedida prescinde participação e envolvimento dos agentes envolvidos na elaboração da proposta, tarefa árdua a ser conquistada, porém urgente, nos alerta Imbernón ao considerar que “[...] o que os professores necessitarão no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas das instituições de ensino, e redes estabelecidas entre tais instituições, para favorecer as trocas de experiências nas escolas” (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Ainda que considerem que a proposta formativa do PNAIC implicou de forma positiva numa mudança de mentalidade, em aprendizagens no campo da alfabetização, de não negarem avanços importantes em seu processo formativo, reclamam que esta ainda se manteve distante das questões reais que vivem em sala aula, o que demonstra a insistência em uma formação de professores que não se propõe a conhecer os questionamentos trazidos pelos sujeitos, em ouvi-los permanecendo, desse modo, a apresentar muitas soluções para problemas que não são concretos e não são genéricos, continuando sem propor solução para dilemas reais das redes de ensino.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM QUESTÃO

A positivação da formação continuada de professores como aspecto imprescindível ao bom trabalho pedagógico, ao trabalho que atenda as exigências postas pela sociedade à garantia da qualidade do ensino e sucesso das reformas educativas tem sido defendida nos documentos educacionais, nos discursos políticos, nos meios de comunicação e entre os cidadãos comuns como importante estratégia para solucionar os problemas educacionais, sendo tema de estudo recorrente em pesquisas acadêmicas.

Em autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Tardif (2013), Larossa (2002), Scheibe (2012), dentre outros, identificamos a preocupação com a temática e com as questões que a atravessam, bem como, nos eventos com destaque nacional realizado por entidades como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, com vistas a provocar um debate sobre a formulação de novos caminhos para a formação continuada docente, sendo, portanto, oportuno e necessário aprofundar a discussão sobre a temática.

Nesse cenário, o Governo Federal lança mão dessa estratégia para alcançar a qualidade do ensino, tem juntado esforços em direção à oferta de programas de formação continuada de professores, amparada por dispositivos legais. Mais recentemente, o Decreto nº 6.755/09 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o objetivo de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada. Esta última entendida no Art. 2º, parágrafo XI como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, documento que favorece a elevação da oferta de formação continuada no setor público.

Assim, passamos a viver muitas experiências de formação em todo o país, com evidente preocupação em responder aos indicadores de qualidade da aprendizagem dos alunos, constituindo o ensino como espaço para que se ensine melhor, provocando, de certo modo, um esvaziamento no processo formativo.

Nesse contexto ávido por resultados que se traduzem em números, percebemos poucas mudanças, interpretado por muitos como um contrassenso, diante da expressiva oferta, aspecto que tem posto a formação continuada de professores em questão, de modo que se faz necessária uma revisão crítica das propostas de formação implementadas, tencionando seus processos formativos de maneira a não se resumir a responder exames nacionais e internacionais, mas que se pretendam a avançar na elaboração de práticas formativas que entrelacem teoria e prática de modo a promover o fortalecimento do fazer docente. Pela ótica de Gatti:

[...] os processos socioculturais produzidos pelas novas gerações em emergência geram novas linguagens, formas de ver o mundo, comportamentos e hábitos que aos educadores é necessário compreender para que sua ação pedagógica tenha ressonância entre crianças e jovens que, de geração em geração, adentram o universo escolar (GATTI, 2014, p.3).

Com isso, podemos dizer que sua contribuição tem sido, muitas vezes, insuficiente para alterar a fragilidade do sistema educacional, algumas vezes até, servindo para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente, vista por alguns como “[...] uma evidente e oportunista prática de deformação” (MACEDO, 2010, p.30).

Não há lugar para falar de si, de suas experiências, sua história, não havendo tempo para o sujeito, para a escuta, uma

evidente tentativa de silenciamento de suas experiências, como forma de sobrepor o conhecimento acadêmico, eleito como formativo ao saber da experiência. Estas, apesar de ecoarem não promovem avanços na medida em que não são refletidos criticamente por não se constituírem como elemento formativo.

Cabe destacar que:

[...] Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Para além do fosso existente entre os cursos oferecidos e a realidade da atividade docente que revela o distanciamento entre teoria e prática esta a crítica feita à implementação de formações com forte caráter homogeneizador, padronizador, realizado de maneira verticalizada, de curta duração, com soluções genéricas, verdadeiros manuais de receita para problemas singulares, apresentado por especialistas, quase sempre descontextualizado das situações reais da vida escolar que descarta um saber já existente e ignora as condições reais da atividade docente.

Nesse sentido, acredita-se que o caminho para provocar mudanças em sala de aula passa apenas pela mudança do professor, pautado na falta de habilidades profissionais decorrentes das lacunas produzidas pela formação inicial, o que pressupõe que os professores nada têm a dizer sobre seu processo formativo, em termos do que seja necessário para seu aprimoramento, já que é habilidade que lhes falta, não havendo necessidade para consultá-los (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2011).

A formulação das propostas de formação continuada tem-se dado de maneira impositiva, autoritária, o que faz dela, muitas vezes, um produto que deve ser comprado pelos sujeitos/objetos como animais famintos, sem se importar com os sentidos que estes atribuem ao processo, apenas com os resultados.

Junta-se a isso, um conjunto de circunstâncias político-administrativo e organizacional das práticas de formação que se mantém inalterado. Programas aligeirados, inexistência de tempo para estudo na jornada de trabalho, descontinuidade dos programas a cada nova gestão, falta de acompanhamento contínuo das ações do programa atrelado à precária estrutura física das escolas e condições de trabalho, todos estes, aspectos que quando não integrados às práticas de formação são impeditivos à promoção de mudanças positivas. As palavras de Scheibe nos ajudam a pensar esse contexto:

[...] O que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação a carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante (SCHEIBE, 2012, p. 45).

É preciso dizer, que essa concepção de formação atende ao mercado de formação (NÓVOA, 1999; 2009) que se faz sentir na multiplicação de cursos oferecidos, nos dando a sensação da constante necessidade de atualização dos saberes docentes, imposto por uma sociedade que deseja mudanças e inovações como condição para se conseguir um emprego, contrapondo-se ao movimento de formação enquanto direito humano que requer uma ação formativa democrática, pautado no desejo pessoal e não como uma obrigação profissional, e, por isso, precisa ser rejeitado.

É certo que os avanços e pontos positivos produzidos pelas experiências de formação já vividas até aqui precisam ser efetivamente apropriados e incorporados à prática de formação, porém é preciso compreender que o modelo vertical de formação continuada, tão presente nos programas ainda hoje, é insuficiente para potencializar o trabalho do professor, para promover sucesso na aprendizagem dos alunos, seu desenvolvimento pessoal e para atender aos anseios da sociedade contemporânea.

Frente à constatação da incompatibilidade do modelo de formação apresentado que têm produzido poucos efeitos no cotidiano escolar, é preciso superá-lo com propostas de formação continuada como aprendizado da docência, menos violenta, em negação a propostas voltadas ao ensino, a correção do erro, pois se formar continuamente é requisito essencial à atividade do professor e implica em aprender e desaprender.

Os professores necessitam de propostas formativas mais “líquidas” e menos centralizadas, em íntima relação com situações reais das instituições de ensino a partir de movimentos de aprendizagem que favoreçam a socialização e reflexão crítica das experiências entre os agentes envolvidos e promova oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

A intenção não é excluir o que foi produzido, nem tão pouco negar sua importância, mas sim consolidar uma cultura de formação que se proponha a refletir criticamente sobre a prática docente, sobre os saberes que emergem dela e que

reconheça o professor como um intelectual crítico, produtor de sentidos e de conhecimentos, que se fundamente na experiência, entendida aqui como “[...] aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma [...]” (LARROSA, 2002, p.25-26), se constituindo, dessa forma, em um saber que precisa ser coletivamente refletido e analisado, frente à problemática do cotidiano escolar ao considerar que os docentes trazem consigo uma experiência valiosa sobre a escola e seu funcionamento.

Estamos falando de uma concepção que considere a subjetividade dos docentes, uma vez que um professor de profissão não é apenas um executor de tarefas pensadas por outros. Ele é um sujeito que assume sua prática a partir das suas experiências de vida, um sujeito que possui conhecimentos e os produz mediante significados que ele mesmo atribui a sua atividade, as quais ele estrutura e organiza (TARDIF, 2013).

Assim, a formação continuada precisa aproximar a proposta de construção do conhecimento teórico com as experiências dos docentes, propor uma análise crítica sobre as práticas, pois são elas que produzem avanços na profissão. Trazer a complexidade da sala de aula para dentro da formação, considerar o ponto de vista do professor sobre a escola e os aspectos que a envolvem, para serem refletidos, problematizados e debatidos, abrindo caminho para um movimento de aprender e desaprender, provocando mudança e (re)criação de práticas pedagógicas, tendo em vista a produção de melhores efeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do PNAIC fortaleceu o debate nas escolas sobre a necessidade de se alfabetizar letrando contribuindo com a construção de um ambiente alfabetizador, a exemplo da presença do cantinho da leitura na rotina escolar. Entretanto, o desenvolvimento da formação aponta à necessidade de uma proposta formativa que reconheça a diversidade cultural e a diferença como potência, como também a necessidade de dar destaque aos desafios diários vividos pelos professores em sala de aula a partir da análise crítica do trabalho docente e suas condições, considerando que boa parte do seu processo formativo passa pelas vivências e experiências em sala de aula, pelo diálogo com os colegas, pela relação com os alunos, pelas leituras que faz etc. É aqui que se aprende a profissão (NÓVOA, 2009), no fazer diário, no chão da escola.

De maneira geral, os relatos nos dão a certeza de que trazer a realidade vivida pelos alfabetizadores para dentro da formação carrega mais riqueza para o estudo, maior envolvimento e maior sentido para os sujeitos que a vivem. Ouvir sensivelmente o que dizem, o que querem, sabem e o que pensam sobre a escola é um caminho possível para romper com conhecimentos descontextualizados distantes das vivências concretas, que se tornam estranhos, sem motivação, sem sentido, provocam dor e adoecem os professores.

Desse modo, entendemos que o estudo crítico sobre o exercício cotidiano da prática, possibilitará se aproximar da realidade vivida, contribuindo para melhor compreender a complexidade presente na atividade docente e, como desenvolvê-la frente aos desafios que ela apresenta, se constituindo assim em solo fértil para formação, de maneira que teoria e prática caminhem juntas, gerando aquisição de novos conhecimentos. Para tanto, se faz necessário, a criação de políticas públicas de formação continuada que sejam mais regionalizadas e tratadas com mais autonomia pelos estados e municípios possibilitando a construção de respostas locais para problemas também locais.

Em síntese, é preciso dizer ainda que a formação continuada docente é condição necessária, mas não a única para garantir uma atuação comprometida com um projeto educacional emancipatório. Ainda assim, acreditamos e defendemos sua importância para a melhoria da qualidade do ensino, cabendo aos educadores à ampliação do debate nesse campo, com novas contribuições e alternativas de análise que permitam um olhar diferenciado sobre a formação continuada docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BICUDO, Maria A. Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo : Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização**

na idade certa: formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação. - - Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Pacto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes> >. Acesso em: 10 ago/2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** / Ministério da Educação. - - Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____, Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Disponível em < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf >. Acesso em 21 de ago/2014.

_____, Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm >. Acesso em 10 ago/2014.

_____, Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012. **Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsa de estudos e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes> > Acesso em: 19 de ago/2014.

_____, Decreto nº 6.094, de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em < <http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/legislacao/legislacao-docs/educacao/decreto-no-6-094-de-24-de-abril-de-2007> >. Acesso em 21 de ago/2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.; 25 cm.

FRADE, I. C.; CARVALHO, G. As repercussões e as perspectivas de um Pacto. **Jornal a letra A.** Belo Horizonte, março/abril 2014 – ano 10 – nº 37 – Edição Especial. p. 02.

GATTI, Bernadetti A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. IN: GARCIA, Walter E. (Org). **Bernadetti A. Gatti: educadora e pesquisadora.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (coleção perfis da educação). pg. 171-184

GATTI, Bernadete A. Formação Continuada. **Jornal a letra A.** Belo Horizonte, março/abril 2014 – ano 10 – nº 37 – Edição Especial. p. 03.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre : Artmed, 2010.

_____, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** (Tradução Silvana Cobucci Leite). – 9. Ed. – São Paulo : Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época ;v.14)

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> >. Acesso 14/11/2014.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Compreender/ mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília : Liber Livro Editora, 2010. MOREIRA, B.; OLIVEIRA, R. Um ano de Pacto: apenas o começo. **Jornal a letra A.** Belo Horizonte, março/abril 2014 – ano 10 – nº 37 – Edição Especial. p. 8- 11.

NÓVOA, Antônio. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Pesquisa e Educação.** São Paulo, v. 25, n. 1. p. 11-20. Jan./jun. 1999. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> > Acesso no dia 10/06/2014>.

_____, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente.** EDUCA, julho de 2009. Lisboa – Portugal.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P.; D' Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.** – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

RELATORIO DE PESQUISA: **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** Fundação Victor Vicita, JUN/2011.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais em educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (Orgs). **Formação de professores: Políticas e dabetes.** 5ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

Recebido em: 11/07/2015

Aprovado em: 14/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: