



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6585 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS (INTER)FACES DO PNAIC

Sidmar da Silva Oliveira - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Obdália Santana Ferraz Silva - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: Não se Aplica

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS (INTER)FACES DO PNAIC

1 INTRODUÇÃO: A PESQUISA, OBJETO E OBJETIVOS

As reflexões engendradas neste texto são decorrentes de uma pesquisa colaborativa realizada com três professores^[1] de uma escola pública do município de Monte Santo-BA. Trata-se de um estudo qualitativo sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de discutir as implicações das ações formativas desse Programa à prática alfabetizadora na escola do campo, partindo da seguinte questão: quais as implicações da formação continuada do PNAIC à prática alfabetizadora dos professores que atuam na escola do campo?

Para atingir o objetivo proposto e responder à questão central, realizamos três seções reflexivas (IBIAPINA, 2008) com os colaboradores do estudo, no segundo semestre do ano letivo de 2018, propiciando-lhes momentos de reflexão sobre as ações do PNAIC, respeitando as etapas de descrição, informação, confronto e reconstrução. Orientamo-nos pela abordagem qualitativa, por possibilitar que os acontecimentos do campo empírico sejam imbricados com a concepção dos pesquisadores durante o processo de análise, interpretação e reconstrução dos significados (MINAYO, 2009), bem como por propiciar a avaliação colaborativa das ações docentes em seu aspecto abrangente, na estrutura social e no contexto sócio-histórico em que são desenvolvidas.

Apoiamo-nos na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) para analisar e interpretar as informações construídas no campo empírico. Para os autores, este método de análise diz respeito a um processo auto-organizado de compreensão, a partir da desmontagem dos textos em unidades para estabelecer relações entre elas e captar o que emerge da totalidade dos textos, em busca de construir novos sentidos e compreensões.

Neste movimento, é oportuno destacar que a garantia da alfabetização plena de nossos alunos é um dos desafios a ser enfrentado e vencido pela sociedade brasileira. A realidade tem mostrado que os alunos concluem o primeiro Ciclo da Alfabetização [2] sem dominar o Sistema de Escrita Alfabética, evidenciando que as aprendizagens básicas de cada ano precisam ser melhor desenvolvidas. Isso revela a necessidade de ações centradas nos alunos, em seus modos de ser, pensar, expressar e aprender, exigindo uma revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação e investimento na formação continuada dos professores.

Ao conceber a formação continuada como movimento fundante e necessário para reconfiguração da prática alfabetizadora, discutir a formação de professores promovida pelo PNAIC torna-se relevante devido à urgência de se problematizar as ações de formação continuada do Governo Federal para os professores que atuam em escolas do campo, pois cada gera novas demandas, que exigem da instituição escolar novos modos de atuação.

2 REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS: ENTRE PROJETOS, SABERES E FAZERES

Alfabetizar-letando tem ocupado lugar de destaque no debate educacional no país, sendo o foco de programas educativos que visam à consolidação do processo de alfabetização até o final do primeiro Ciclo da Alfabetização. Um dos programas é o PNAIC, compromisso formal assumido pelos entes federados, em 2012, para responder à Meta 5 do Plano Nacional da Educação, com vistas a garantir a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Instituído pela portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, o Programa compreende um conjunto integrado de materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação. Compõe-se de quatro eixos [3]: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012a).

Em 2013 e 2014, o movimento formacional do Programa dedicou-se à formação de professores de Língua Portuguesa e Matemática. Nos anos seguintes, a formação foi pensada a partir da interdisciplinaridade, envolvendo outras áreas do conhecimento. Essas ações buscaram propiciar reflexões sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, pois “a formação no âmbito do programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012a, p. 28).

Em um dos documentos orientadores do Programa, intitulado *PNAIC em Ação 2017*, a formação continuada de professores alfabetizadores é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente (BRASIL, 2017). De fato, a formação do professor precisa ser um processo em construção contínua para responder aos desafios da sociedade contemporânea; alicerçado no diálogo e nas discussões colaborativas a partir das situações concretas da escola, com vistas a propiciar a partilha de saberes e constantes reflexões sobre a própria prática (BRASIL, 2012a; IMBERNÓN, 2010).

Decerto, é necessário que as ações de formação continuada articulem teoria e prática, na perspectiva de efetivar discussões e reflexões sobre a prática docente, pois o diálogo entre os professores é essencial para romper com as propostas pensadas e disseminadas a partir dos gabinetes para o todo território educacional. Ao discutir sobre as ações formativas do PNAIC,

os interlocutores da pesquisa chamam atenção sobre a troca de experiências, distância do cotidiano de atuação e descontinuidade do Programa. Para Valentina, uma das colaboradoras deste estudo,

Um ponto muito importante da formação continuada é a troca de experiências entre os colegas, seja com os professores da própria escola, seja com professores de outras instituições. A formação do PNAIC foi muito rica por que além dos estudos teóricos, possibilitou a troca de experiências entre os professores da rede de ensino, mas pouco conseguiu provocar discussões sobre a realidade de cada professor, de cada escola. (Professora Valentina).

Esse extrato discursivo nos leva a interpretar que a formação continuada oferecida pelo PNAIC propiciou a troca de experiências exitosas entre os partícipes da formação – processo importante para ressignificação dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2002) e para reconstrução de outras práticas a partir daquelas já desenvolvidas cotidianamente. A troca de experiências propiciada pela formação do PNAIC é fundante para atualização das concepções teórico-metodológicas, mas a distância entre a formação e o contexto de trabalho do professor alfabetizador – escola do campo –, marca o Programa como uma ação formacional cujos estudos teóricos são mais enfatizados que à reflexão sobre a prática, evidenciando que não houve ênfase no princípio da reflexividade, fundado na análise das práticas desenvolvidas em sala, associada à reflexão teórico-prática para reelaboração de outras práticas que dialoguem com os interesses dos alunos (BRASIL, 2015).

Quando a professora Valentina enuncia que formação continuada do PNAIC “pouco conseguiu provocar discussões sobre a realidade de cada professor”, ela enfatiza que a formação continuada precisa ser conectada com contexto de trabalho dos professores, o que demanda programas de formação fundados nas necessidades e anseios formativos dos docentes. Para isso, é preciso conceber a escola como *locus* formacional, onde surgem às incertezas e o aprendizado, um lugar de crescimento profissional permanente, um local para ensinar e aprender (NÓVOA, 2001; 2009).

Outra questão suscitada nas seções reflexivas se refere a um problema crônico das políticas educacionais no país: a descontinuidade dos Programas em decorrência da renovação de governantes. Discutindo os contributos do PNAIC, Valentina declarou: “Com a pouca importância dada pelo município ao Programa no ano de 2017 e de 2018 quando se fala em PNAIC, vêm em memória os dois primeiros anos [2013 e 2014], foram os dois anos melhores de formação para a gente”. Este relato põe em evidência que as mudanças de governo implicam em abandono de projetos educacionais os quais, ao invés de serem avaliados e ressignificados, cedem lugar a outras propostas que provocam fragmentação nos processos formativos e de ensino e aprendizagem.

Sabemos que a formação continuada do PNAIC enfatizou a apropriação de novas formas de pensar e conceber o processo da alfabetização e letramento; mas, entendemos que houve pouca ênfase no trabalho colaborativo no cotidiano escolar, essencial para desenvolver a profissionalidade, haja vista que “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir” (NÓVOA, 2011, p. 72).

Nessa perspectiva, é oportuno pensar em ações formativas em que a construção de práticas teórico-metodológicas brotem de reflexões colaborativas na arena escolar, e em uma

prática alfabetizadora articulada com o contexto de vida dos alunos, capaz de levar o aluno a ler o mundo de modo crítico-reflexivo.

Para os colaboradores, a prática alfabetizadora precisa superar o ensino da leitura e da escrita, quer dizer, alfabetizar-letrando. Para Trancolino, “na alfabetização é importante que os alunos entrem em contato e criem diferentes textos que circulam em seu cotidiano, em sua comunidade... e que compreendam as características e os objetivos dos diferentes gêneros textuais”. Ao defender a apropriação da língua escrita a partir do trabalho com textos que circulam socialmente, Trancolino reconhece a importância de a prática alfabetizadora ser embasada em propostas que contemplem a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e sua função social.

Ao expressar sua concepção sobre alfabetizar-letrando, Valentina assegura que “o trabalho com gêneros textuais na alfabetização é importante. É a partir deste trabalho que os alunos começam a perceber que os diversos textos que usamos nas diferentes situações de comunicação, são gêneros textuais adequados a cada situação”. Mesmo ancorados em uma perspectiva de alfabetização cuja ênfase está no ensino da leitura e da escrita, já existe uma preocupação em considerar os usos e funções da língua escrita, o que se coaduna com a concepção de alfabetização a partir de situações reais de uso da leitura e da escrita; pois, na alfabetização, “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2001, p. 47, grifos da autora).

A concepção de alfabetização presente nos discursos dos colaboradores aponta para um processo que está além do domínio da leitura e de escrita, que poderá provocar melhores resultados se trabalhada de modo crítico-reflexivo, trazendo à discussão os aspectos ideológicos da prática social; pois, alfabetizar-letrando precisa ser pensado no plural, como letramentos múltiplos e situados, “de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119), com textos impressos e mídias digitais.

Em decorrência disso, a prática alfabetizadora na escola do campo exige um “quefazer” que respeite e considere o contexto sociocultural dos alunos, a fim de que o ensino ultrapasse os muros da escola. Para Arroyo (2011, p. 84), “A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, temos que reinventar tempos e espaços escolares que deem conta dessa proposta de educação rural”. A escola do campo é um espaço diferenciado para conceber e promover uma formação cidadã, o que exige reconhecer as diversidades social, cultural e multimodal que constitui a sociedade atual.

Desenvolver uma prática alfabetizadora ancorada nesses pressupostos impõe desafios aos professores, pois não dispõem de material didático-pedagógico adequado e nem proposta pedagógica que vise a “construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não mero apêndice da escola pensada na cidade” (CALDART, 2002, p. 13, grifos da autora). Trata-se, portanto, de repensar a organização escolar, as práticas alfabetizadoras e as ações formativas com os professores que atuam nas escolas do campo.

No bojo do PNAIC, há um conjunto de oito cadernos específicos para a formação de professores que atuam nas escolas do campo, que deveriam ser utilizados nas itinerâncias formativas do Programa. No entanto, o professor Trancolino relatou que “[...] as formações do Programa não trataram da educação do campo; algumas discussões pontuais durante os encontros de formação, mas não recebemos e não estudamos os cadernos de formação que tratam da educação do campo”. Esse discurso evidencia o caráter generalista da formação continuada do PNAIC ao não propiciar reflexão crítica sobre as questões singulares do

contexto do campo.

Corroborando com esse argumento, a professora Júlia declarou: “[...] não é fácil trabalhar com a educação do campo sem infraestrutura das escolas, sem proposta pedagógica diferenciada e sem ouvir as pessoas do campo sobre o que seria mais importante estudar na escola”. Vê-se que é necessário (re)pensar em uma escola no e do campo, que respeite e valorize o contexto sócio-histórico, a cultura, o modo de vida; uma escola que cuja primazia seja a formação integral dos alunos, a fim de produzir o sentimento de pertencimento e identidade, com respeito à diversidade e, ao mesmo tempo, favorecer a criação de condições de permanência dos sujeitos no campo.

Os discursos dos professores nos levam a interpretar que mudanças são necessárias em relação à forma de conceber as políticas de formação continuada do professor, sobretudo aquele que atua na escola do campo. É preciso elaborar propostas pedagógicas adequadas e criar espaços para reflexão colaborativa da prática no cotidiano escolar, com a finalidade de colocar em prática a educação do campo – que rompe com os muros que separam a escola da vida da comunidade.

3 CONCLUSÃO

Ao discutir as implicações das ações formativas do PNAIC à prática alfabetizadora na escola do campo, interpretamos que a formação continuada do Programa, mesmo exigindo ressignificação da proposta estudada com o cotidiano de atuação, provocou mudanças no fazer docente. Em função disso, ratificamos a importância dos programas educacionais voltadas à formação continuada de professores para a melhoria da prática alfabetizadora.

Os dados produzidos no campo empírico nos levam a inferir que os professores defendem a apropriação da língua escrita por meio de estratégias que envolvam o trabalho com os gêneros textuais. Já a concepção de alfabetização do campo, interpretada nas linhas e entrelinhas dos discursos dos professores, levou-nos a compreender que a formação do PNAIC, em âmbito municipal, foi generalizada, ignorando, assim, as especificidades do campo. Portanto, é urgente que as escolas se organizem para discutir, (re)avaliar e reconstruir seus projetos pedagógicos, com vistas a incorporar as singularidades da cultura local.

Em suma, o estudo evidencia que a perspectiva verticalizada de formação e a descontinuidade do Programa poderá transformá-lo em mais um programa de governo; mais uma ação que será tolhida sem alcançar as metas previstas. Essa realidade indica o desafio educacional que precisamos superar: ressignificar e transformar os programas educacionais de governo em políticas públicas de educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 65-86.

BRASIL. Documento orientador - **PNAIC em ação 2017**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília,

2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento_referencia.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 19 jul. 2020.

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.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação/Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. P. 9-30.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola (online). **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 2001.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

[1] Neste texto, as identidades dos sujeitos são preservadas. Portanto, a eles nos referimos pelos seguintes pseudônimos os quais foram escolhidos pelos próprios sujeitos: Júlia, Trancolino e Valentina.

[2] Sabemos que a Base Nacional Comum Curricular concebe que o primeiro Ciclo da Alfabetização compreende os dois primeiros anos (1º e 2º ano). Mas, neste texto, estamos tratando o Ciclo da Alfabetização como proposto no escopo do PNAIC e pelo Plano Nacional de Educação: 1º ao 3º ano.

[3] Na portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que reestrutura o Programa, os eixos foram assim denominados: Formação Continuada; Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais; Avaliação; e Gestão.