



3317 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 08 - Formação de Professores

#### A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva - SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este texto apresenta como objeto de estudo a formação continuada à luz do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo geral consistiu em analisar a proposta de formação continuada do PNAIC e sua relação com o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da Reforma do Estado. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa. Realizamos levantamento documental e bibliográfico como subsídios para o estudo de campo, no qual utilizamos como instrumentos o questionário e a entrevista semi estruturada. Os sujeitos da pesquisa de campo foram professores de escolas públicas estaduais que atuam no ciclo de alfabetização. Os resultados demonstram que no contexto da Reforma do Estado a profissionalização docente foi alçada à política de Estado, demarcada por uma cultura de desempenho e de resultados. Nesse panorama a formação continuada desenvolveu-se, exclusivamente, por meio de programa de treinamento e atualização com similaridades quanto aos aportes teóricos e metodológicos. A instituição do PNAIC aprofunda essa lógica de formação continuada, dada a sua abrangência, e intensifica estratégias formativas direcionadas a atender a política de avaliação em larga escala do MEC.

**Palavras-chave:** Profissionalização docente. Formação continuada. PNAIC.

#### INTRODUÇÃO

A Reforma do Estado implementada no Brasil na década de 1990 partiu de um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais de amplitude internacional que afetou sobremaneira os países periféricos do eixo das Américas. Conforme Frigotto (1995), os anos 1970/1980 são marcados por uma profunda crise no movimento de reprodução, ampliação e acumulação do modo de produção capitalista, entretanto trouxe consigo mudanças na base técnica do processo produtivo que apresentaram impactos positivos e negativos sobre o trabalho humano ao configurar “[...] uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana” (FRIGOTTO, 1995, p. 60).

Nesse cenário, países consolidados como forças hegemônicas do capitalismo mundial convocaram países de economia instável a iniciarem mudanças em sua organização administrativa, de modo a ajustarem-se política e economicamente para atender as novas demandas do mercado capitalista (BACH; LARA, 2012). Assim, para o bom aproveitamento econômico de todo o revolucionamento da base tecnológica, tornou-se imprescindível aos países em desenvolvimento implementarem, no bojo das reformas de Estado, as reformas educacionais, a fim de formar e qualificar mão de obra flexível e polivalente para atuar no mercado mundial.

Conforme Shiroma (2004) as reformas educacionais foram estruturadas em duas fases. A primeira focalizou a reorganização dos sistemas educacionais com direcionamentos ao currículo, à avaliação e ao financiamento e a segunda fase direcionou-se à formação de professores. Esta pesquisa insere-se na segunda fase das reformas educacionais, pois, conforme Shiroma, nesta fase as discussões focalizaram a profissionalização docente como cultura organizacional e como um dos eixos das políticas de regulação do Estado.

Temos como horizonte de pesquisa as medidas reformadoras voltadas para formação continuada de professores. Nesse horizonte nos propomos a investigar a relação entre a proposta de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da Reforma do Estado brasileiro.

O programa PNAIC apresenta como objetivo alfabetizar crianças, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012b). A concretização desse objetivo dá-se por meio do aperfeiçoamento profissional de professores, que atuam nos três anos iniciais do ensino fundamental e de orientadores de estudos; pela disponibilização, através do Ministério da Educação (MEC), de materiais e referências curriculares e pedagógicas como suporte ao aperfeiçoamento profissional; e pela implantação de mecanismos de “acompanhamento” do trabalho dos professores (BRASIL, 2012a; 2012b).

Em um dos cadernos de estudos intitulado Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, a profissionalização docente é postulada como “[...] movimento contínuo de **aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica** [...]” (BRASIL, 2015, p. 52 – grifo nosso). Observa-se a ênfase em tornar a formação continuada *locus* para mudanças, pois qualquer movimento de aprendizagem, dimensionamento ou redimensionamento propõe mudanças, mas, qual a natureza dessas mudanças e em que medida contribuem para a almejada qualidade na educação? Essa perspectiva de profissionalização não restringe o trabalho educativo à dimensão técnica e prática? Essa lógica não condiciona a educação a formar mão de obra para o mercado capitalista de produção?

Diante dessas dúvidas construímos a hipótese de que a formação continuada, como um dos eixos da profissionalização docente, não deixa de ser reconhecida como um processo necessário, contudo, esse processo sofre influências tanto pelos princípios e fundamentos teórico-metodológicos que regem o programa de formação continuada do PNAIC quanto pelas suas formas de implementação nos contextos locais, por mostrar-se alinhado com os eixos da Reforma do Estado conduzidas a partir da década de 1990, especificamente com a política de avaliação em larga escala que se tornou a tônica das políticas educacionais.

Partindo desta hipótese apresentamos como objetivo geral analisar a proposta de formação continuada do PNAIC e sua relação com o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da Reforma do Estado brasileiro. E como objetivos específicos verificar os impactos da Reforma do Estado, sobretudo as reformas educacionais, na configuração da profissionalização docente; identificar a perspectiva de formação continuada consolidada no interior das reformas educacionais; analisar a incorporação das especificidades que demarcam a formação de professores no contexto das reformas educacionais à proposta de formação continuada do PNAIC.

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa. Os dados que compõem a pesquisa foram captados em fontes variadas (fontes primárias, secundárias e com informações obtidas em *locus*). A fim de atender a variabilidade na obtenção dos dados organizamos a pesquisa em duas etapas, todavia, deixamos claro que essas etapas não se constituíram de forma linear, de modo que o encerramento de uma etapa não necessariamente significou o início de outra.

A primeira etapa consistiu em uma análise documental da legislação que instituiu o PNAIC como política de formação continuada e dos cadernos de estudo entregues aos professores durante os encontros de formação. O interesse pela análise documental parte da expectativa de conhecer os aportes teórico-metodológicos que orientam a concepção de educação e formação do programa.

A segunda etapa envolveu estudo de campo. *Olocus* foram escolas públicas estaduais. Utilizamos como procedimentos para coleta de dados o questionário e a entrevista semi estruturada. Os sujeitos da pesquisa foram professores participantes da formação continuada do PNAIC. Visitamos 25 escolas. Em apenas 15 dessas escolas havia professores efetivos trabalhando no ciclo de alfabetização. Aplicamos 30 questionários e realizamos 8 entrevistas.

Os resultados evidenciam que no contexto da Reforma do Estado a profissionalização docente foi alçada à política de Estado, demarcada por uma cultura de desempenho e de resultados. Nesse panorama a formação continuada foi pensada e desenvolvida, exclusivamente, por meio de programa de treinamento e atualização com objetivos bem delimitados, que priorizavam alguma área de conhecimento, e carregavam consigo similaridades quanto aos aportes teóricos e metodológicos. A instituição do PNAIC aprofunda essa lógica de formação continuada ao constituir-se como programa de formação em massa, dada a sua abrangência, e intensifica estratégias formativas direcionadas a atender a política de avaliação em larga escala do MEC.

## **A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

O intenso movimento de reformas vivenciado pelo Brasil e outros países da América Latina abarcou amplos setores econômicos, políticos e sociais. Para os idealizadores, as reformas, por um lado, colocariam esses países na era da modernidade, ensejados pelos princípios da globalização e das políticas neoliberais e, por outro, seriam a "solução" para mais um dos ciclos de crise econômica que o sistema capitalista comumente produz.

Forjada no bojo da reestruturação produtiva do sistema capitalista, a Reforma do Estado brasileiro empreendeu profundas transformações nos processos de formação e qualificação humana, pois era preciso modernizar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas vivenciadas por homens e mulheres. Essas transformações condicionaram reformas na educação que influenciaram a política educacional brasileira na medida em que provocaram o ordenamento das políticas de formação docente, de currículo, de avaliação e de financiamento.

Nesse contexto a profissionalização docente assume distintas configurações, pois o ordenamento da política educacional emana das necessidades do mercado de trabalho mundial, as quais compreendem a aquisição de habilidades, de atitudes e de competências que deem suporte à base material de produção e reprodução do capital, logo, delimitam novas bases conceituais para formação de professores, de modo a formar o professor-profissional apto para lidar com as inseguranças e incertezas inerentes a globalização, com as inovações tecnológicas e com as mudanças no mundo do trabalho.

Essa perspectiva de professor-profissional é aprofundada no contexto da Reforma do Estado, pois a sistemática de "substituição" da burocracia pelo gerencialismo, com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público, por meio de intensa regulação profissional, configurou uma política de profissionalização assente em uma cultura de avaliação institucional e funcional, materializada em processos de controle sobre os órgãos de administração e sobre o desempenho e treinamento dos servidores (BRASIL, 1995).

As especificidades dessa política de profissionalização apresentam impactos preocupantes sobre a profissionalização docente, posto que a mesma adquiriu *status* de política de Estado, na qual o professor torna-se "[...] responsável por seu desenvolvimento profissional e por mudanças em sua prática pedagógica, seja no nível curricular, seja no nível da organização escolar" de modo a alcançar um determinado padrão de conduta profissional (SHIROMA, 2004, p. 116).

A lógica do desempenho e dos resultados fragilizam os processos de formação, identidade docente e desenvolvimento profissional ao condicioná-los à formulação de políticas formativas, de natureza valorativa, associadas às perspectivas de currículo e de avaliação que determinam outras formas de ensinar e aprender e redimensionam o trabalho dos professores para acompanhar as demandas do mercado mundial.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

A formação continuada ganha relevância na organização da política educacional brasileira a partir da participação do Brasil na Conferência de Mundial de Educação para Todos. Desta Conferência originou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos que deixou bem explícita as finalidades e os objetivos da educação para países em desenvolvimento.

O Brasil, na posição de participante desta Conferência, assumiu como compromissos erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Esses compromissos estão delimitados no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). As estratégias para que o Brasil atingisse as metas deste Plano foram organizadas em três grupos: i) definição de padrões de aprendizagem; ii) metas globais com prioridades no currículo, na avaliação e no financiamento da educação; iii) linhas de ação voltadas para atender as demandas do ensino fundamental que incluía a profissionalização do magistério.

No Plano Decenal a profissionalização docente envolveu "[...] a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos professores em exercício" (BRASIL, 1993, p. 45). Nessa perspectiva é possível identificar a configuração que a formação continuada assumira no âmbito da política educacional.

Na vigência do Plano Decenal de Educação dois programas foram implementados: o programa Toda criança na escola, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o programa Toda criança aprendendo, na gestão de Lula da Silva. Em ambos os programas, a configuração da formação continuada mostrou-se atrelada ao paradigma da racionalidade técnica, além da coexistência de modelos formativos com aporte teórico baseados na Pedagogia da Qualidade Total e na Pedagogia das Competências.

No programa Toda Criança na Escola a formação continuada limitou-se à capacitação e ao aperfeiçoamento dos professores em exercício, exclusivamente os professores leigos, por meio do programa TV escola, e o treinamento de professores que atuariam no Programa Aceleração da Aprendizagem, programa este direcionado a alunos em situação de distorção idade-série (BRASIL, 1997a).

No Programa Toda Criança Aprendendo a formação continuada deu-se por meio da implantação da política de formação e valorização do magistério, na qual uma das subáreas de ação consistiu na criação de uma Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, para a qual foram instituídos centros de pesquisa e desenvolvimento de material didático e cursos à distância para formação de professores, direcionados às áreas de alfabetização e letramento, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas, artes e educação física e tecnologias de gestão e avaliação da educação (BRASIL, 2003).

O programa desenvolveu estratégias que, por um lado, deram continuidade e fortaleceram as ações desenvolvidas no governo de FHC e, por outro lado, convergiram para atual configuração das políticas de formação continuada. Apesar do programa ter sido extinto as ações implementadas foram reformuladas e ampliadas e o ponto fulcral foi a instituição das Redes de formação continuada.

Num período de três gestões, duas de Lula da Silva (2003-2010) e uma de Dilma Rousseff (2011-2014), foram instituídas três Redes de Formação, uma para cada gestão governamental: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE/2003), a Rede Nacional

de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica (RENAFOR/2009) e a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR/2011).

Alguns dos programas de repercussão nacional, implementados através das Redes de formação continuada, foram os seguintes: Programa Pró-Letramento, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Especialização em Educação Infantil, Programa de Formação de Professores em exercício (Proformação), Programa de Formação de Professores em exercício na Educação Infantil (Proinfantil) (GATTI et al., 2011).

Todos esses programas de formação continuada possuíam um formato, no qual eram bem demarcados os objetivos, as diretrizes e os aportes teórico-metodológicos voltados para áreas específicas como Linguagem e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação. Outro ponto de convergência entre os programas de formação tem a ver com a logística, pois a mesma desconsiderava as particularidades dos contextos escolares e dos sujeitos sociais ao manterem o professor afastado do eixo das decisões sobre sua profissão e formação.

A formação continuada, pensada e instituída a partir desta estrutura, na qual a prioridade é articular ações de formação entre sujeitos que estão do lado de fora dos contextos escolares, sem nenhuma menção ao professor como protagonista da formação, dá coró à perspectiva de profissionalização docente defendida pelos organismos internacionais em formar o professor-profissional "competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 529), apto para lidar com as transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais que a globalização providencia às sociedades modernas.

No entanto, a problemática desse professor-profissional reside na limitação pedagógica e curricular dos programas de formação continuada que tendem a colocar a ênfase da formação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática por estas constituírem objeto de aferição das avaliações de larga escala.

## O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Inicialmente as reformas educacionais concentraram-se em determinações curriculares, avaliativas e financeiras para em seguida vincular a formação docente a essas determinações sob o argumento de um novo profissionalismo docente (SHIROMA, 2004), cuja base teórica alinha-se com os princípios da racionalidade técnica, predominante nos sistemas fordista/taylorista de produção, mas aproxima-se, conforme Fanfani (2007), dos princípios da racionalidade orgânica, predominante no sistema toyotista.

Pode-se observar essa operacionalidade das reformas educacionais na organização política e pedagógica das ações do PNAIC que se articulam em torno de quatro eixos: 1) formação continuada; 2) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle e mobilização social.

No caderno Formação do professor alfabetizador o eixo formação continuada é apontado como principal, no entanto, em meio aos debates que envolvem a qualidade da educação básica, a mesma foi secundarizada, haja vista que já existe uma perspectiva pedagógico-curricular bem delimitado através do eixo suporte pedagógico, sendo que essa perspectiva orienta-se a partir das prospecções constantes no eixo avaliação, o qual enfatiza duas áreas de conhecimento, no caso linguagens e raciocínio-lógico matemático, assim como existe todo um conglomerado de sujeitos sociais que caracteriza o eixo gestão, controle e mobilização, no qual a participação dos professores é extremamente limitada.

O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais consiste na distribuição às escolas de livros didáticos, por meio do Programa Nacional do Livro Didático; obras de apoio e referência pedagógica e curricular aos professores e aos alunos, através do Programa Nacional Biblioteca na Escola e tecnologias educacionais, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

O eixo avaliação que tem como objetivo aferir os níveis de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático dos alunos. No caso dos três anos iniciais do ensino fundamental houve a implantação da Avaliação Nacional de Alfabetização a ser aplicada aos alunos do 3º ano. Existe também orientações aos sistemas de ensino estaduais e municipais para desenvolverem instrumentos próprios de avaliação da aprendizagem escolar e, assim, ampliar o monitoramento e controle do trabalho dos professores.

O eixo de gestão, controle e mobilização social caracteriza um arranjo institucional que envolve vários membros de secretarias do MEC e de entidades sindicais responsáveis em coordenar as ações do PNAIC. Esse arranjo é composto por dois comitês e uma coordenação, quais sejam: a) Comitê Gestor Nacional; b) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento; c) Coordenação Institucional. Para o controle das ações do PNAIC existe um sistema informatizado, o SISPACTO. Quanto à mobilização social, a orientação é que sejam fortalecidos os conselhos de educação e os conselhos escolares, assim como envolver a comunidade escolar nas ações do PNAIC, principalmente aquelas relacionadas ao trabalho dos professores.

A articulação desses eixos consolida o PNAIC como política de formação continuada, porém fortemente marcada pelo afastamento dos professores do eixo das decisões em torno de sua profissionalização, além de perdas significativas referentes ao controle do exercício docente. Esse afastamento dos professores repercute na valorização e no desenvolvimento profissional, pois a letra da lei está sendo escrita sem que os sujeitos mais interessados participem dessa escritura.

Simbolicamente, aspectos preponderantes como formação, carreira, remuneração e condições de trabalho são colocados em pauta e regimentadas, mas no processo de efetivação e aplicação da lei esses mesmos aspectos têm sido desconsiderados. Essa desconsideração favorece o processo inverso à profissionalização, ou seja, a precarização, a qual vem acompanhada de vários outros processos negativos como a desprofissionalização, a desvalorização e a desqualificação da profissão docente.

Podemos observar a materialidade desses processos negativos a partir dos princípios que orientam a proposta de formação continuada do PNAIC, a saber: a prática da reflexividade, a mobilização de saberes docente, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012c).

Porém, no caderno onde esses princípios estão registrados, bem como na operacionalidade da formação, não há a fundamentação teórica desses princípios. Por exemplo, em relação à **prática da reflexividade**, o caderno propõe que os professores devem ultrapassar o empírico, por meio da alternância entre prática-teoria-prática, mas para isso torna-se necessário analisar as práticas de sala de aula, a fim de depararem-se com diferentes situações vivenciadas no cotidiano, de modo a compreenderem que as teorias não são estáticas, modificam-se e complementam-se (BRASIL, 2012c).

No entanto, a carência na fundamentação teórica tem como consequência a reflexão pela reflexão e a apropriação acrítica de aportes teóricos e metodológicos que podem reduzir as análises reflexivas dos professores a preocupações e problemas internos da sala de aula, em decorrência dos processos de responsabilização e controle sobre o seu trabalho (CONTRERAS, 2012).

A reflexão limitada e recortada a situações de sala de aula dá coró a visões românticas sobre as especificidades e as finalidades do trabalho de ensinar. Uma das professoras ao relatar sobre as motivações para participar da formação continuada, além de falar do seu desejo de atualizar e melhorar o seu trabalho, acrescenta o seguinte: "quando eu vejo uma criança aprendendo o que eu estou ensinando eu fico maravilhada. **É o melhor pagamento que [existe]** a criança entender a minha linguagem" (professora Adalcinda Camarão – grifo nosso).

Esse posicionamento da professora, dependendo de quem o interpreta, pode reforçar o viés ideológico da propaganda veiculada pelo MEC através dos meios de comunicação televisivos quando dos debates sobre a reforma do ensino médio. Na propaganda os jovens anunciavam suas escolhas e

uma das jovens fazia a seguinte fala “Eu quero ser professora. É o que eu amo!”. A fala demonstra o viés ideológico que se está construindo em torno da profissão docente, na medida em que credita o exercício da profissão a um trabalho vocacional ou messiânico, limitando-o a situações de sala de aula, descoladas de um contexto político-social-econômico mais amplo e complexo.

Em relação à **mobilização dos saberes docente**, o caderno sinaliza para o “despertar” nos professores a consciência de que existe diferentes saberes/conhecimentos na constituição da prática docente – o conhecimento científico, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos transversais e outros – que podem ser modificados, melhorados, trocados, reconstruídos, refeitos ou abandonados (BRASIL, 2012c).

No espaço-tempo da formação uma das formas de promover a mobilização de saberes é dar voz aos professores, trazendo à tona seu saber, colocando-os em pauta a partir de determinadas temáticas que compreendem a escola, o fazer pedagógico e o mundo, a fim de que esses saberes possam ser confrontados, estudados, analisados e aprendidos (BRASIL, 2012c). A estratégia utilizada para dar voz aos professores são as rodas de conversa, nas quais as professoras relatam suas experiências profissionais. Os registros abaixo evidenciam essa estratégia:

Nas formações a orientadora sempre deu essa “brecha” para que falássemos das nossas experiências, então sempre partiu de alguma coisa que a gente já fazia, para problematizarmos na sala e verificar se estava certo ou não (professora Raquel de Queiroz).

Positivo, eu considero, justamente, essa integração, de nós termos esse paralelo com colegas de outros municípios [...] a gente vê assim, que todo mundo tem o compromisso. Mesmo elas lá com as dificuldades delas e nós aqui com as nossas, a gente tem esse compromisso e nessa busca, nessa troca de experiências, uma vai dando a sementinha pra outra. (professora Eneida de Moraes).

As professoras demonstram grande satisfação em socializar suas experiências profissionais. De acordo com alguns relatos esses momentos de diálogo, discussão e problematização de questões relacionados à prática pedagógica favorecem a aprendizagem, além de se constituir um aspecto de valorização profissional.

Mas, a mobilização de saberes está além da troca de experiências. Nóvoa (1992) argumenta que a profissão docente é autônoma na produção de saberes e de valores e ressalta a importância de diversificar os modelos e as práticas formativas, de modo a instituir novas relações dos professores com os saberes pedagógicos e científicos, por meio de processos de investigação contextualizados que promovam a experimentação e a inovação nos modos de desenvolver o trabalho pedagógico.

Quanto à **identidade profissional**, o caderno sinaliza para a tomada de consciência, por parte dos professores, de que a docência carrega a desvalorização social no seu fazer cotidiano. Nesse sentido a formação deve favorecer a construção de representações positivas sobre a atividade profissional, revelando a importância e a responsabilidade que circunda essa atividade, de modo a desconstruir as representações negativas, tornando-se necessário utilizar as experiências dos professores como forma de resgate do fazer pedagógico (BRASIL, 2012c).

Todavia, nos debates sobre identidade profissional a mesma é sinalizada como “[...] construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmo e de suas funções [...]” (GARCIA et al., 2005, p. 54), portanto, um processo que está além da reflexão ou da lembrança de práticas profissionais.

No que tange aos princípios da **socialização**, do **engajamento**, e da **colaboração** a complementaridade entre si os tornam fundamentais para qualquer processo de formação, pois ambos requerem que os professores desenvolvam a comunicação, a participação, a solidariedade, a partilha e o respeito mútuo.

Imbernôm (2010) e Nóvoa (1992) trabalham com o princípio da criação de redes de aprendizagem que possibilitam a (auto)formação em atitudes (IMBERNÔM, 2010), bem como proporcionam a produção e a mobilização de saberes e valores à medida que possibilita o diálogo, a troca de experiências, a partilha de conhecimentos e a socialização profissional. Conforme os autores, os professores precisam ser protagonistas ativos de sua formação e a sua participação deve acontecer em todas as fases do processo: da concepção, da execução (acompanhamento, regulação) e da avaliação (NOVOA, 1992; IMBERNÔM, 2010).

Compartilhamos das considerações desses autores e consideramos que o escutar e o falar tornam-se limitadores de uma prática pedagógica crítica, sendo, por isso importante promover o envolvimento e a participação dos professores em cada uma das etapas da formação. Tanto o escutar e o falar quanto o envolver-se e o participar são elementos fundamentais para experimentação e para inovação.

Contudo, no que se referem ao PNAIC, os dados revelam que o nível de participação dos professores nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação estão aquém do que realmente deveria ser/acontecer. No questionário perguntamos se os professores participavam na definição dos temas a serem trabalhados durante os encontros de formação. Apenas 15% informaram participar dessa definição, 70% informaram não participar e 15% informaram participar parcialmente. Na sequência perguntamos aos professores se eles participavam na definição da metodologia a ser desenvolvida para trabalhar com os temas formativos 19% informaram participar, 48% informaram não participar e 33% informaram participar parcialmente.

Esses dados foram confirmados quando perguntamos às professoras sobre a participação delas na definição dos temas e da metodologia a serem trabalhados durante os encontros de formação. As professoras relatam o seguinte:

A gente chega lá no PNAIC e já recebe prontos os temas, a gente socializa. Nos encontros que participei já havia sido definido até os cadernos de estudo que usaríamos. [...] Assim... logo que começamos a gente dava opinião, sugestões, mas dentro de um tema maior já definido por eles. Quanto à metodologia a gente foi discutindo com ela em sala de aula, geralmente, eram aulas expositivas, em forma de seminário. Na distribuição dos trabalhos ela foi bem mais democrática, sempre socializou com a gente, mas geralmente decidíamos por seminário pelo fato de nosso tempo ser curto, pra evitarmos ao máximo levar trabalho pra casa, por que alguns dos trabalhos do PNAIC tinhamos que desenvolver em sala (professora Raquel de Queiroz).

Os temas são propostos pelos livros que nós recebemos e os coordenadores fazem a divisão do trabalho. A [orientadora] dá o que é para ser feito, fecha-se os grupos e começa a trabalhar. Nós, enquanto professores, cada um dá a sua parcela, de acordo com a sua experiência de sala de aula (professora Eneida de Moraes).

Não tínhamos nenhuma participação, já chegava definido o que a gente ia fazer. A nossa participação era a experiência, contar as dificuldades que a gente tinha na sala e a partir daquele problema achar as soluções diferenciadas de resolver e cada professor ia participando com a sua forma de trabalhar em sala de aula (professora Clarice Lispector).

Não se aplica essa questão por que, na verdade, já vem pronta [a formação], já vem direcionada, a professora já traz a sua metodologia, o seu direcionamento e agente só participa, mas não opina, não constrói com ela a metodologia (professora Adalcinda Camarão).

Perguntamos às professoras Clarice Lispector e Adalcinda Camarão se elas argumentavam sobre essa não participação com as orientadoras de

estudo e as repostas, de ambas, foram evasivas e, de certo modo, conformistas. A primeira relatou que “é muito difícil ter esse espaço para você estar argumentando. Você se retrai mesmo ou então não participa” e a segunda professora relatou que “nunca houve essa oportunidade, nunca foi questionado” e acrescenta “Acho que seria interessante [por ser] uma questão de democracia, mas realmente é um caso para se pensar, por que nunca [houve] essa proposta”. A atitude das professoras talvez esteja relacionada ao fato delas não terem vivenciado processos de formação que se distancie dessa lógica dos programas de formação baseada em modelos *standard*.

Ainda no questionário perguntamos se os professores da escola, independente do ano/série em que atuam, fazem a formação com o mesmo orientador de estudos: apenas 19% informaram sim. A organização dá-se da seguinte forma: professores que trabalham com o 1º ano fazem a formação com outros professores que também trabalham com o 1º ano, e assim sucessivamente, independente da escola, do bairro ou da cidade em que são lotados como professores.

Esse dado demonstra que os professores de um mesmo contexto escolar passam por experiências formativas diferenciadas dentro do ciclo de alfabetização. Entende-se, por essa organização segmentada, que a socialização, o engajamento e a colaboração constituiriam as redes de intercâmbio entre os professores, as atividades experienciadas, a diversidade presente nos contextos escolares e as perspectivas de mudança das/nas práticas pedagógicas.

No entanto, ao perguntarmos se na escola havia a socialização entre os professores das atividades experienciadas durante os encontros de formação apenas 44% dos professores informaram haver essa socialização. Esse dado aponta para uma variabilidade de interpretações: ou a formação está reforçando o caráter individualista que marca o trabalho do professor, ou a proposta em si não está apresentando impactos na organização do trabalho pedagógico dos professores, ou a organização dos contextos escolares impede que haja momentos de socialização e experimentação, ou os professores entendem a formação como um aspecto burocrático da profissão docente.

Enfim, essa discussão nos levará a outras oportunidades de pesquisa, mas pode-se observar que a participação dos professores nos processos de concepção, de desenvolvimento e de avaliação da formação ainda se baseia no paradigma processo-produto, apesar dos avanços no campo da pesquisa educacional.

Esse afastamento dos professores da dimensão que cerca as tomadas de decisões em torno da sua formação contínua desfavorecem a socialização, o engajamento e a colaboração e, conseqüentemente, a prática reflexiva, a mobilização de saberes e a construção da identidade docente, pois são processos paralelos que convergem para o desenvolvimento profissional dos professores, desde que associados a políticas de valorização profissional.

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

## CONCLUSÃO

Apoiadas no referencial teórico e na análise dos dados coletados, evidenciamos que o PNAIC incorpora aspectos que fundamentam concepções de formação de cariz democrática e emancipadora, porém ao efetivar as ações de formação, reforçam a precarização do trabalho docente ao retirar dos professores importantes margens de autonomia e de controle do próprio trabalho, haja vista que consolida um intenso processo de padronização do ensino ao definir **o que** (Língua Portuguesa e Matemática), **como** (seqüências didáticas, rotinas de trabalho, projetos temáticos) **e por que** (aprender o sistema de escrita alfabética, como condição para exercer a cidadania) ensinar aos alunos.

Nesse ínterim, a relação da proposta de formação continuada do PNAIC com o modelo de profissionalização docente consolidada no âmbito da Reforma do Estado está amadurecendo e tem como horizonte formar o professor-profissional especialista, técnico infalível, *expert* na resolução de problema, engajado nas intencionalidades da educação como alavanca do desenvolvimento econômico, flexível e polivalente para adaptar o trabalho docente às transformações tecnológicas, socioculturais e político-econômicas da sociedade globalizada.

## REFERÊNCIAS

BACH, Maria Regina e LARA, Ângela Mara de B. **Revisitando a reforma do Estado**: os anos 1990 e as políticas em educação no início do século XXI. ANPED SUL, 2012.

BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 26, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, Lurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF, 1995. Disponível em < <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Organizações sociais**. 5. ed. Brasília, DF: 1998. Disponível em: <[www.bresserpereira.org.br/documents/mare/os/caderno2.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/os/caderno2.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança na Escola**. Brasília, DF: 1997a. Disponível em: < [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=18150](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18150)>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança aprendendo**. Brasília, DF: 2003. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**: caderno de

apresentação. Brasília, DF: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília, DF: 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília, DF: 1997b. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf). Acesso em: 08 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: 2012b. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 17 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: 2012a. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 17 set. 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução Sandra Trabuco Velenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FANFANI, Emílio Tenti. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, pp. 335-353, Mai./Ago. 2007.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3 ed.rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1992.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento, execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. Ed. 2. Reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professore e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: [HTTP://hdl.handle.net/10451/4758](http://hdl.handle.net/10451/4758). Acesso em 08 jun. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente**. Trabalho e Educação, v. 13, n. 2, pp. 113-125, ago./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.