



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

11249 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: NOVAS REGULACÕES

Solange Pereira da Silva - UFPA - Universidade Federal do Pará

Agência e/ou Instituição Financiadora: UFPA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: NOVAS REGULACÕES

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta o recorte da pesquisa realizada sobre a formação continuada de professores alfabetizadores do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com objetivo de verificar a relação da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC com o trabalho pedagógico em sala de aula, e em que medida isto se configura como indicador de qualidade ou regulação do trabalho docente.

Ao longo do estudo, é possível afirmar que o programa foi reprogramado no ano de 2012 pelo Governo Federal através da tríade formação continuada de professores alfabetizadores, regulação dos conhecimentos específicos de língua portuguesa e matemática, avaliação externa, consolidando a partir de 2013 o processo de avaliação externa em larga escala no final do 3º ano através da Prova de Alfabetização Nacional.

Para a apreensão do movimento registrado entre objeto de estudo e objetivos específicos, buscou-se a adoção dos referenciais do marxismo e particularmente da pedagogia histórico-crítica, procurando evitar o risco de interpretações reducionistas. Contudo, nesta tese, mesmo que eventualmente não se tenha alcançado manter o desejado rigor teórico, considera-se que pesquisar o processo de alfabetização e formação de professores como resultados das políticas educacionais fora desses referenciais teóricos pode se tornar meramente um longo processo descritivo.

No contexto da luta de classe em que estamos submersos, considera-se neste trabalho que a escola é a primordial, senão única forma de acesso dos filhos da classe trabalhadora ao universo da cultura letrada; somando-se a isso, o processo de alfabetização, um dos mais importantes níveis de escolarização que ocorre a partir da faixa dos seis anos de idade, da criança inserida nas séries iniciais, de modo algum pode ser comprometido, sem se correr o risco de limitar todos os indivíduos na apreensão dos conhecimentos fundamentais para sua humanização, fortemente determinada pelo acesso à leitura, à escrita e aos conhecimentos científicos desde as séries iniciais

METODOLOGIA

Para a apreensão do movimento registrado entre objeto de estudo e objetivos específicos, buscou-se a adoção dos referenciais do marxismo e particularmente da pedagogia histórico-crítica, procurando evitar o risco de interpretações reducionistas. Considera-se que, mesmo que não se tenha alcançado manter o desejado rigor teórico desejado durante o processo de investigação da alfabetização e formação de professores como resultados das políticas educacionais fora desses referenciais teóricos pode se tornar meramente um longo processo descritivo.

Nas poucas passagens que Marx tratou do seu método de pesquisa, uma delas encontra-se no Posfácio da segunda edição alemã do volume I de *O Capital*, a cuja distinção entre método de investigação e método de exposição ele assim expôs:

A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria agora é refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção *a priori*. Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. (MARX, 2013, p. 90).

No contexto da luta de classe em que estamos submersos, considera-se neste trabalho que a escola é a primordial, senão única forma de acesso dos filhos da classe trabalhadora ao universo da cultura letrada; somando-se a isso, o processo de alfabetização, um dos mais importantes níveis de escolarização que ocorre a partir da faixa dos seis anos de idade, da criança inserida nas séries iniciais, de modo algum pode ser comprometido, sem se correr o risco de limitar todos os indivíduos na apreensão dos conhecimentos fundamentais para sua humanização, fortemente determinada pelo acesso à leitura, à escrita e aos conhecimentos científicos desde as séries iniciais.

Se existe ainda as ideias pessimistas das contradições sociais não ser superadas através da educação, superior será a possibilidade de que a educação e a formação humana pautada no materialismo histórico-dialético, e na pedagogia histórico-crítica pode ser decisiva na luta histórica pela formação dos sujeitos, se a educação dos filhos das classes trabalhadoras incorporar o conhecimento na sua forma mais elaborada.

Neste sentido, a pesquisa científica, a partir da teoria pedagógica histórico-crítica propõe

novas possibilidades para que o conhecimento científico elaborado não seja esvaziado pelas reelaborações das pedagogias das competências, pedagogias do aprender a aprender de cunho escolanovistas, neotecnicista, que esvazia o conhecimento, substituído por uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas, sobre o direcionamento da política neoliberal.

Considerando-se a prática social concebida como ponto de partida e ponto de chegada, entende-se que a qualidade da formação continuada de professores e o avanço do processo de alfabetização das crianças exigem a superação por incorporação dos modelos vinculados ao aligeiramento e subordinados à lógica da avaliação externa, pois a educação e a formação humana são constituídas, historicamente, por elementos culturais que precisam ser apropriados pelos sujeitos

RESULTADO E DISCUSSÕES

De modo geral, registram-se três grandes movimentos de reelaboração da política de alfabetização no cenário brasileiro, que orientaram historicamente o processo de alfabetização e formação continuada de professores, entre o processo de aprovação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação, em 1996, sem desconsiderar todo o cenário de disputa pedagógica de 1930 até 1970 das concepções pedagógicas da Escola Tradicional, Escola Nova e tecnicista, ainda presentes no cenário atual com suas mutações, tais como neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2013).

O primeiro movimento no Brasil registrado acerca da alfabetização e novas orientações para os professores deram-se em meados da década de 1985. No cenário desgastado pelo fim da ditadura militar e a efervescência dos movimentos sociais, predominavam nas escolas contextos ideológicos sobre formas de reorganização da alfabetização através de ciclos, e disputas entre os métodos de alfabetização, que então desobrigavam a estrutura rígida da alfabetização tradicional, e das lições das cartilhas que acolhiam as orientações metodológicas prescritas como atividades significativas da chamada “Escola Nova” para as crianças.

No contexto denominado de redemocratização do país (1985-1990), depois de quase três décadas de ditadura militar, destacou-se no campo educacional uma concepção teórica de alfabetização, denominada de “Psicogênese da Língua Escrita”, produzida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trazendo consigo resultados de experiências científicas pautadas na teoria construtivista de Piaget, e materializada por vários modelos formulados para interpretar os resultados da sua aplicação do processo de aquisição da leitura e da escrita da criança.

Em síntese, o modo construtivista de alfabetizar constituiu-se pela negação da necessidade de qualquer método para alfabetizar, que acabaria tolhendo a liberdade criativa da criança, partindo-se do pressuposto de que para se alfabetizarem, as crianças constroem suas hipóteses acerca da escrita, o que as leva a percorrer os diferentes níveis de aprendizagem, e o

professor exercendo o papel de mediador. Verifica-se uma grande movimentação dessa teoria na educação brasileira dentro das escolas, porque o Governo Federal precisava dar respostas urgentes para os graves problemas de reprovação, repetência e evasão escolar nas séries iniciais; em 1996, por exemplo, apenas 64% dos alunos da primeira série conseguiam ser promovidos para a série seguinte em média nacional (BRASIL, 2001).

Portanto, a formação de professores das séries iniciais passou a ser orientada pela prática de produção de texto, projetos e formação continuada, reproduzindo uma variante neoescolanovista (SAVIANI, 2013), na qual o professor precisava apenas buscar as informações nos materiais direcionados e produzidos de forma oficial para conduzir a aprendizagem, e como tal, deveria criar as condições para que os alunos progredissem na leitura e na escrita; e essas condições eram orientadas pelo uso do texto, garantindo, mais uma vez, o deslocamento do processo de ensino para a aprendizagem, como aponta Cagliari (1999).

A partir dos anos de 1990, registra-se a segunda grande fase política de alfabetização e formação de professores, demarcada pela intervenção dos organismos internacionais, retomada pela UNESCO e a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. A produção dos documentos pelos organismos internacionais e a literatura dos seus autores de referência influenciaram ideologicamente na produção do conhecimento em escala global.

No Brasil, a adequação das diretrizes, de documentos, programas de formação e propostas curriculares de cursos, com princípios valorativos de secundarização do ensino (DUARTE 2001), da pedagogia do aprender a aprender, pedagogia da competência, e das 290 teorias reflexivas, começa a adentrar nas universidades, e conseqüentemente, na Educação Básica. Em relação à alfabetização, esta ganhou mais expressão com o Fórum Mundial Educação de Dakar (2000) e a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012); e posteriormente no Brasil foram implementados vários programas locais pelas prefeituras, e programa de formação continuada, em âmbito nacional, pelo Governo Federal, tais como o PROFA (2001) e o Pró-Letramento (2005), além de criar estratégias de avaliação, a fim de verificar o rendimento dos resultados da aprendizagem.

Considera-se a reprogramação do PNAIC (2012) como o terceiro grande momento do processo da política de alfabetização, formado pela tríade: formação continuada de professores alfabetizadores, alfabetização e letramento em duas disciplinas específicas e avaliação externa. Pela primeira vez, o Estado passou a regular, em âmbito nacional, o trabalho do professor, desde a alfabetização até o nível superior através das avaliações externas, utilizando um discurso da qualidade diligenciada, assumindo assim, a face mais perversa no magistério, que é o “gerenciamento” do professor das séries iniciais. (EVANGELISTA; PEREIRA 2019).

Na lógica do Estado-regulador cabem todas as reconfigurações das variantes das

concepções pedagógicas já readaptadas pelos organismos internacionais; e as literaturas internacionais e nacionais, para cumprirem seus objetivos ideológicos, funcionando como “cantos da sereia” (SAVIANI, 2013), em que os educadores devem assumir a responsabilidade de serem os principais disseminadores das teorias do “professor reflexivo”, das chamadas “pedagogia das competências” e teorias do “aprender a aprender”;

Grande parte destes professores acreditam que estão diante de uma perspectiva de mudanças educacionais globais; ou seja, são professores dotados de autonomia, com capacidade de reorganização do trabalho pedagógico em suas salas de aula, pois aprenderam nos cursos de formação continuada, na lógica do letramento, que alfabetizar os alunos nas séries iniciais não é o importante, ou seja, que devem promover a aprendizagem da linguagem escrita, baseando-se somente na interpretação do texto.

De modo geral, não haverá avanço na alfabetização das crianças na escola se não houver a compreensão de que existe um conteúdo que precisa ser ensinado, iniciando pela palavra como a menor unidade da linguagem escrita (FRANCO; MARTINS, p.2021), superando por incorporação os procedimentos que se utiliza de planejamento espontâneo, mas que direciona as atividades que deve ser produzidas pelos os alunos, a partir das palavras, evitando a soletração de palavras isoladas, ensinando a compreensão da escrita ortográfica e da leitura.

Compreende-se que a criança escuta, entende, repete, reconta os pontos positivos da história contada e a reconta, mas ela precisa aprender a ouvir, a falar, a usar, a ler e a escrever, e fundamentalmente aprender sobre a escrita, e essa automatização da leitura em articulação com a escrita precisa estar ligada às instrumentalizações indispensáveis ao aprendizado das diferentes áreas do conhecimento, tais como História, Geografia, Sociologia, Arte, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, isso porque a criança, ao conhecer gradativamente as primeiras letras e números, relações complexas grafemas/fonemas, segue ampliando seu repertório, sob orientação e acompanhamento do professor em todas as fases. Tais questões, somente se efetiva a partir do pressuposto de que a transmissão do conhecimento em sua forma elaborada não prejudica a formação das crianças; pelo contrário, é uma forma de se promover a apropriação de conhecimento e acesso à cultura letrada, tão importante para os filhos da classe trabalhadora.

Contudo, constatou-se no decorrer da pesquisa que os professores participantes, mesmo enfrentando problemas no interior das escolas, seguiam um padrão curricular de alfabetização estabelecido pela formação continuada do PNAIC, com a chamada “interdisciplinaridade”, que na prática, o que realmente acontecia era uma espécie de justaposição de conteúdo para organização do trabalho pedagógico, principalmente na organização de projetos e das sequências didáticas.

Geralmente mal digeridas pela formação em curso, parte dos professores não conseguia encaminhar de modo adequado à formação recebida, mesmo sendo experimentados

pelos grupos de trabalhos os relatos de experiência, e diante das dificuldades em suas escolas, os professores percebiam a ineficácia da prática de sala de aula para se avançar no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos aspectos mais notórios que resultam desta pesquisa é que gastar do próprio recurso com materiais na escola para enfeitar suas salas de aula e produzir materiais pedagógicos, por exemplo, representa retirar uma parte da sua renda doméstica de manutenção de suas despesas, e por mais que os professores não admitam em suas respostas, isto não pode ser considerado uma espécie de protagonismo, mas, sim, um processo de alienação do seu trabalho que favorece o Estado, cuja expressão mais direta se dá pela SEMED do município de Breves e a gestão das escolas, pois se pressupõe que este conjunto de instituições não planeja adequadamente o uso de recursos que recebe anualmente para comprar materiais pedagógicos suficientes para os professores do bloco de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da teoria pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos a apropriação da linguagem escrita como um processo que eleva o ser humano ao domínio dos instrumentos sociais e culturais da humanidade, (SAVIANI 2013) possibilitando-lhe uma produção ininterrupta de conhecimentos. Contudo, os resultados da pesquisa mostraram que os usos das metodologias apreendida no percurso da formação continuada do PNAIC não garantiram as crianças o processo de ensino e aprendizagem, tais como aquisição da linguagem oral e escrita, e a apreensão dos gêneros textuais.

O trabalho docente que antes esbarrava nas necessidade de prestar contas dos planejamentos realizados em sua grande maioria na extensão da sua residência, ganharam outros contornos, começando pela dupla “jornada de trabalho”, “número de aluno sob sua responsabilidade para alfabetizar, produzir relatórios, pareceres avaliativos”, sem estrutura física adequada, e materiais didáticos, para produção de metodologias diferenciadas, passou da precarização para a auto intensificação do trabalho docente.

Constatou-se também, falta de acompanhamento pedagógico na escola, e até discordância da coordenação acerca de determinadas atividades relacionadas com o PNAIC, porque estava em dissonante com o currículo proposta pela escola; Falta de tempo para o planejamento de situações didáticas mais elaboradas, porque, requer tempo, do qual em geral as professoras não dispõem, além dos recursos pedagógicos insuficientes.

Outra questão observada na pesquisa, foi referente os livros paradidáticos e os jogos didáticos do PNAIC, parte deste material estava na biblioteca, mas havia barreiras burocráticas para fazer uso em sala de aula, por receio de extraviar os materiais, então alfabetizar de maneira lúdica, além de requerer recursos pedagógicos, seja materiais comprados, os existiam eram negado o uso constante, a saída era, fazer uso de recicláveis, ou, as professoras compravam materiais para produção de seus recursos, ou jogos pedagógicos.

Diante dessas problemáticas, partes dos professores voltavam das formações para as escolas e permaneciam fazendo o seu trabalho, com os recursos de que dispunham: giz, quadro e os cadernos das crianças. Nesta pesquisa, outros professores deixaram evidente que gastavam a bolsa que recebiam do Programa e/ou custeavam do próprio salário os materiais pedagógicos para produzir suas práticas metodológicas de forma mais lúdica, de acordo com o que aprenderam durante os cursos de formação.

Infere-se aqui que essa ação externada em parte pelos professores faz parte de um círculo maior de convencimento das reuniões pedagógicas, onde se sustenta que todos são responsáveis pelo funcionamento da escola, e que todos têm de cumprir com suas responsabilizações como professores dessas instituições, pois fazem parte de uma grande família, em que todos são considerados como lideranças no âmbito escolar (OLIVEIRA, 2019).

Não seria adequado caracterizar todos os esforços dos professores das séries iniciais como um modismo, ou mesmo um protagonismo, mas, sim, como um fardo pesado e assimilado, produzido primeiro pelo ideário histórico do sacerdócio, ou mesmo da ideia de maternidade transposta para o trabalho pedagógico, que todas as professoras possuem em alguma medida na busca de que os alunos tenham acesso a determinados objetos que existem na sala da outra colega; segundo, pela necessidade de manutenção de seus empregos, para os professores contratados, pois é importante mostrar um bom trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Alfabetização. Pedagogia histórico-crítica

REFERENCIAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/> Acesso em: 13 jul. 2022.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001

EVANGELISTA Olinda Eneida. SHIROMA Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o Trabalho com documentos de política Educacional: contribuições do marxismo.** (In) Trabalho e educação: interlocuções marxistas / Georgia Cêa, Sonia Maria Rummert, Leonardo Gonçalves (Orgs.). E-book — Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/livros/> Acesso em 10/08/2019.

FRANCO. Adriana de Fátima, MARTINS. Lígia Márcia, Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital]– Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021

MARX, Karl. O Capital: Livro 1. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Dalila. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. (org.). Políticas educacionais e a reestruturação da profissão educador: perspectivas globais e comparativas. Tradução Alexandre Kappaun. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 271-300.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2013.