



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 1349

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PNAIC: UM ESTUDO DAS ORIENTAÇÕES PRESCRITIVAS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PROGRAMA

Delcilene Sanches Furtado¹ - PPGEDUC/UFPA

Resumo

O presente estudo busca identificar a concepção de formação docente inscrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC para formação de professores alfabetizadores. Os resultados parciais foram obtidos por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Os principais autores utilizados podem ser citados: Duarte (2001, 2008, 2010), Saviani (2009, 2013). Os resultados parciais indicam que há diferentes tendências de formação docente que apresentam características e fundamentos distintos e que, como resultado esperam a formação de um modelo de professor para atuar também de formas específicas na prática social. Que o programa apesar de se propor a superar a dicotomia entre teoria e prática, ou a supervalorização de uma em função da outra, não consegue ultrapassar tais limites pois incorpora um projeto de formação que se alinha à perspectiva da racionalidade prática por meio da valorização do exercício de reflexão sobre a prática como fundamento para superar os problemas do cotidiano escolar entendido como prática social.

Palavras chaves: Formação docente. Concepção de formação. PNAIC.

1. Introdução.

Esse texto apresenta os resultados parciais da pesquisa cujo foco centra-se em analisar a concepção de formação docente que está prescrita na proposta de formação contida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e como esta se materializa mediante as ações efetivas tomando como referência a experiência formativa do programa desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação Cametá-Pá, apresentando como objeto de estudo, especificamente, um dos quatro eixos de atuação do programa, o Eixo “Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo”.

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura-PPGDUC/UFPA.
E-mail: delci.furtado@yahoo.com

No âmbito dessa pesquisa o presente trabalho busca identificar a concepção de formação docente inscrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC. Os resultados parciais desse estudo foram obtidos por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de pesquisa bibliográfica e documental na qual priorizamos o caderno “Formação de professores no Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa” (2012) por ser ele o documento que apresenta os princípios e as estratégias formativas prescritas para o programa.

O PNAIC foi criado no ano de 2012 e o início de suas atividades se deram em 2013. Para que os estados e municípios fossem contemplados com o programa foi necessário fazerem adesão por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) junto ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com o MEC a proposta de criação do PNAIC surgiu em decorrência dos resultados positivos apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2011 após desenvolvimento do Programa Pró- letramento, cujos índices indicavam relevantes melhorias nos indicadores educacionais brasileiro.

O MEC convidou, então, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CELL) da Universidade Federal de Pernambuco para construir o projeto. Inicialmente a proposta de formação seria desenvolvida somente para dez estados, todos da região Nordeste e o Pará da região Norte. Após análise do projeto, o Ministro da educação considerou que era necessário desenvolvê-lo para todos os professores da rede pública de ensino em todas as regiões.

Dada a abrangência do programa, considerado pelo próprio MEC como o maior programa de formação continuada de professores por ele desenvolvido, este estudo se justifica pela necessidade de refletirmos sobre a natureza da formação que está sendo desenvolvida em todo o território nacional. Desta forma se torna relevante na medida em que nos ajuda a compreender como essa política está sendo proposta para formar nossos professores e entender que concepções subjaz suas ações e tão logo que professor alfabetizador busca formar.

A formação continuada, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica instituída pela Resolução do Conselho Nacional de educação Nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, tem a finalidade principal de garantir “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 11).

Segundo as diretrizes ela é um importante instrumento para o desenvolvimento profissional do professor na medida em que possa garantir que ele tenha acesso a novos conhecimentos produzidos pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia para garantir uma sólida formação teórica que possa subsidiá-lo no exercício de reflexão crítica sobre sua atuação profissional para que assim possa aperfeiçoar sua prática (BRASIL, 2015).

A formação continuada de professores é o principal campo de ação do PNAIC. No entanto, sua proposta de formação antecede o lançamento das diretrizes e lança mão do discurso no qual ao professor é delegado um papel protagonista como agente de transformação. Mas, todo projeto de formação, de acordo com Ferreira (2008, p. 55), “é determinada por uma concepção de mundo que a ‘delimita’ e a ‘dirige’”, fazendo parte, portanto, de um movimento político que implica definições e escolhas quanto aos elementos constitutivos de tal projeto, que percorre desde a definição dos pressupostos teóricos à definição das estratégias metodológicas desenvolvidas.

Para analisar a concepção de formação docente inscrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC precisamos identificar as diferentes concepções que subsidiam os modelos de formação de professores para que tenhamos subsídios teóricos com os quais confrontaremos a proposta de formação apresentada nos cadernos orientadores da formação continuada do PNAIC para, assim, identificar a que perspectiva ela se alinha.

2. Tendências de formação docente: características e fundamentos.

Todo projeto de formação docente, quando pensado, se apropria de uma determinada concepção que orienta o processo pelo qual se desenvolverá suas ações. Mesmo quando não expressa diretamente sua opção política por um determinado modelo, fica implícito entre suas linhas, por meio do conteúdo que expressa, a opção teórica a que ele se alinha. O reconhecimento desse modelo deveria ser condição indispensável por parte dos professores, pois a ele subjaz um modelo de professor que direta ou indiretamente se está buscando consolidar para atuar na educação das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Para nos ajudar nesse estudo, vamos distinguir três modelos de formação docente: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Inicialmente vamos tratar das duas primeiras que apesar de apresentarem diferenças substanciais se aproximam por pertencerem ao grupo de teorias não críticas da educação

em oposição ao terceiro modelo que encontra no grupo de teorias críticas, da qual, desde já evidenciamos que é a perspectiva que consideramos mais adequada para garantir o desenvolvimento profissional do professor. Trataremos mais especificamente desses dois primeiros modelos na sessão seguinte.

2.1. Racionalidade Técnica e Racionalidade Prática: concepções distintas que se alinham.

A Racionalidade Técnica e a Racionalidade Prática são dois modelos distintos de formação. A primeira prioriza a formação teórica como um instrumental necessário para o fazer docente, já a segunda prioriza a prática como fundamento para construção do saber-fazer profissional do professor.

A concepção de formação docente com base na racionalidade técnica, comporta uma perspectiva de formação de caráter instrumental que tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas produzidas após a aquisição dos conhecimentos científicos básico e aplicado. Se aproxima, por isso, de cursos que buscam capacitar e treinar os sujeitos para o exercício da docência.

Nesse modelo a relação entre teoria e prática se dá por subordinação onde a prática é vista como um campo de aplicação da teoria. Uma teoria construída pelo rigor do método científico da razão instrumental e considerada o critério de verdade como explicação e resolução dos problemas que afetam a educação justamente por apresentar esse status de cientificidade adquirido pelo rigor da investigação científica.

Dele advém um modelo de professor caracterizado por Contreras (2012) como “profissional técnico” que deve ser instrumentalizado com conteúdos que devem ser rigorosamente aplicados, seguindo manuais que determinam o que e como ensinar de forma universalizada descontextualizado do ambiente escolar. Pérez Gómez (1997, p. 32) o identifica como um “técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação”.

O segundo modelo, a racionalidade prática, se fundamenta a partir de críticas severas à racionalidade técnica. Segundo seus defensores (NÓVOA, 1995), (PÉREZ GÓMES, 1995), (SCHÖN, 1995), (TARDIF, 2014) essa tendência pauta-se por um movimento que defende os professores como sujeitos ativos na construção de conhecimentos por meio do processo de reflexão sobre a prática.

Essa tendência identifica-se com o modelo teórico do construtivismo que tem como principal expoente as ideias de Jean Piaget. Tal modelo é o fundamento da pedagogia do professor reflexivo, tendência que veio se expandido no ideário pedagógico a partir da década de 1990 para legitimar cientificamente o projeto de reformas educacionais. Duarte (2010c) evidencia que a formação de professores nessa perspectiva foi difundida no Brasil simultaneamente ao construtivismo, e que sua origem se deu como uma ramificação do ideário da Escola Nova. A diferença apontada pelo referido autor é que

[...] o escolanovismo clássico e construtivismos concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno, enquanto os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor). (DUARTE, 2010c, p. 18)

As propostas de formação defendida nessa perspectiva propõem que a prática formativa seja desenvolvida a partir de processos de reflexão conduzido pelo próprio sujeito sobre a prática docente desenvolvida no ambiente real em que ela acontece pois, segundo o conceito de reflexão-na-ação proposto por Schön (1995), é nesse processo que os professores aprenderiam e/ou desenvolveriam saberes necessários para o exercício da profissão.

Os saberes profissionais do professor possibilitariam não o abandono dos conhecimentos das ciências da educação, mas a sua polidez para que se aproximem das situações reais em que o ensino acontece por uma atitude ativa do professor em que ele poderia ser reconhecido como produtor de saberes a partir do exercício de reflexão sobre a prática do professor.

Ao defender tais ideias essa perspectiva se propõem superar a separação artificial entre a teoria e a prática postulando uma nova relação na qual a teoria é validada por uma subordinação à prática, de forma que

[...] só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento teórico acadêmico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre (...) O conhecimento das ciências básicas tem um indubitável valor instrumental, desde que se integre no pensamento prático do professor” (PÉREZ GÓMES, 1995, p. 111)

Essa relação pode ser explicada pelo processo identificado por Tardif (2014) como retradução e polidez dos conhecimentos em função das situações reais com que se depara o professor. Essa retradução permitiria ao professor que ele atribuisse

funcionalidade aos conhecimentos em relação à sua prática afastando aqueles que não contribuíam imediatamente para a resolução e explicação dos problemas imprevisíveis que se apresentam no cotidiano escolar.

Nesse ponto encontramos de forma clara o fio condutor que estabelece uma relação direta entre a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia das competências². Marise Ramos (2001) corrobora com esse posicionamento ao evidenciar que o conhecimento a ser transmitido no âmbito da pedagogia das competências somente seria válido na medida em que fosse funcional a uma aplicabilidade no exercício das atividades profissionais.

Pode-se identificar, então, que o processo pelo qual o professor constrói novos conhecimentos de forma autônoma a partir da reflexão-da-ação e sobre-a-ação busca desenvolver no professor um conjunto de competências a serem desenvolvidas em sua prática profissional na qual o papel dos conhecimentos teóricos seria o de instrumentalizar o saber-fazer do professor com conhecimentos funcionais estreitamente vinculados a esse fazer cotidiano, processo no qual o professor assume o papel de um pesquisador no contexto da prática concebendo que o ensino não é algo pré-estabelecido, ele vai se moldando no ato de sua realização.

Embora apresentem características diferentes, de certa forma, opostas entre si, como mencionamos anteriormente, ambas tendências pertencem ao grupo de teorias não-críticas da educação. Esse grupo compreende que a educação é um fenômeno que possui um elevado grau de autonomia sendo compreendido a partir dele mesmo sem levar em consideração outros elementos que podem determiná-lo. Por isso toma a educação como um instrumento de equalização social, onde por si só ela é capaz de resolver os problemas da marginalidade social (SAVIANI, 2009). Em contraposição a esse grupo encontra-se o das teorias críticas na qual se encontra a próxima tendência apresentada no presente estudo.

2.2. A racionalidade crítica: a formação docente para um projeto de transformação social.

² [...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”*, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permita ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivências não estão garantidas. (SAVIANI, 2008, p. 174).

A racionalidade crítica abordada nesta sessão fundamenta-se pela defesa de que o processo de formação docente, seja inicial ou continuada, deve ser desenvolvido no sentido de garantir a formação de intelectuais críticos que se posicione contrários ao processo de apropriação privada do conhecimento e que, como contraposição, faça a defesa e atuem no sentido de garantir a universalização dos conhecimentos historicamente produzidos a todos. Nessa perspectiva, o processo de apropriação do conhecimento é entendido como “a grande luta a ser travada no interior do sistema escolar e a grande contribuição que a escola pode dar ao processo coletivo de superação da sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2010a, p. 68).

Esse posicionamento implica uma intensa recusa ao ideário pedagógico que tem norteado a política de formação de professores caracterizados pelo modelo teórico do construtivismo, pela pedagogia do professor reflexivo e pela pedagogia das competências e propõem, por isso, a sua superação.

Essa superação somente se concretiza, na perspectiva crítica adotada neste estudo, se for mediada pelo processo de apropriação e objetivação do gênero humano. Isso significa dizer que a realidade, ou as formas pseudoconcretas da realidade, somente são desveladas se estas forem submetidas a um processo de reflexão mediada pelos conhecimentos teóricos, conhecimentos estes que são produtos do processo de apropriação e objetivação humana.

No âmbito específico da formação docente, é preciso garantir aos futuros professores e aos professores em exercício o acesso a esse saber elaborado. Concordamos com Martins (2010), Marciglia e Martins (2013), Duarte (2010, 2001) e Moraes (2001), que a formação docente, quando promovida com base na racionalidade prática, tem como resultado a desqualificação do professor e do ensino, e tão logo a desqualificação do próprio ato educativo. Essas características representam o que Martins (2010) identificou como o grande legado do século XX para a formação de professores.

Para se contrapor a esse modelo generalizado pelas políticas educacionais defende-se um projeto de formação docente com pressuposto teórico na Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da qual a formação docente seja compreendida como trabalho educativo, descrito por Saviani (2013, p. 13) como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Duarte (2008) ao desenvolver um estudo para elaborar uma teoria sobre trabalho educativo, evidencia como se estabelece a relação dialética entre apropriação e

objetivação a partir do processo de produção e apropriação da cultura humana. Num primeiro plano, diz o referido autor, que o processo de apropriação está relacionado diretamente à relação do homem com a natureza, explicando que a atividade intencional do homem sobre a natureza é o processo de apropriação desta incorporando-a à sua prática social. Simultaneamente ocorre o processo de objetivação, pois ao se apropriar da natureza o homem cria uma realidade essencialmente humana com características socioculturais que vem se acumulando historicamente pelas atividades das gerações de seres humanos.

Como consequência desse processo de apropriação da natureza, Duarte (2008) identifica um outro processo de apropriação, agora em função da apropriação das objetivações produzidas pela atividade humana. É preciso que o homem se aproprie da cultura produzida pelas gerações anteriores “caso contrário, cada nova geração teria que reconstruir a história humana, tornando inviável seu avanço e desenvolvimento” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 100).

Nesse processo a educação deve, de acordo com Saviani (2013, p. 13), por um lado identificar “os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Na perspectiva histórico-crítica ora apresentada, o processo de formação docente, compreendido como trabalho educativo, de ser promovido por um processo intencionalmente dirigido para garantir o desenvolvimento das funções superiores do pensamento humano por meio da apropriação da cultura. Isso significa dizer que o enriquecimento dos conhecimentos e saberes docentes se processam em níveis mais elevados a medida que participam de situação mediadas de apropriação do conhecimento científico, teórico e acadêmico como instrumentos para inserção na prática social.

A inserção na prática social pelo professor será promovida efetivamente se sua formação lhe possibilitar o desenvolvimento como um intelectual crítico, conforme já evidenciado anteriormente. Isto, porque, o acesso a realidade não se dá imediatamente, pois as formas fetichizadas de representação do cotidiano impedem seu conhecimento real. Esse conhecimento só é possível se mediado pela reflexão teórica, possível somente à luz dos conhecimentos científicos.

Na racionalidade histórico-crítica, tanto o processo de formação docente quanto a função social que se espera ser desenvolvida pelo professor em sua prática deve ser desenvolvida pela compreensão do trabalho educativo em contraposição à formação do

professor como técnico por esta ser um processo ahistórico baseado no desenvolvimento ideal e abstrato de um ser professor que se distancia das objetivações concretas do ato educativo, e do professor reflexivo por ser uma formação de base empirista que privilegia o espontaneísmo subordinadas ao pensamento pragmático derivado das necessidades imediatas do cotidiano escolar.

Após ter identificado distintamente essas três tendências de formação docente, na sessão seguinte passaremos a analisar o caderno orientador da formação continuada do PNAIC que apresenta os princípios formativos e assim identificar com clareza a que concepção de formação de professores o programa se alinha.

3. A concepção de formação docente expressa no PNAIC.

Essa sessão se desenvolverá a partir da análise do conteúdo explícito no caderno orientador da formação docente do PNAIC, “Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, publicado junto com os cadernos de formação do ano de 2013, que trata de apresentar os princípios e as estratégias formativas propostas para serem desenvolvidos, as quais foram sendo reafirmados nos anos seguintes.

Nele a formação continuada de professores é apresentada como uma necessidade para atender as demandas da sociedade atual, considerando que somente a formação inicial não consegue garantir ao professor o devido preparo, pois as mudanças ocorridas na sociedade no final do século XX em seus aspectos político, econômico e cultural exigem novas perspectiva para a formação docente. Defende, desta forma, que a formação continuada é uma estratégia para formação ao longo da vida. No âmbito desta formação se propõem

[...] que não deve existir uma ruptura entre o tempo de aprender, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar ou parar faz com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem um processo constante de construção do conhecimento para si, para a vida e para o trabalho. Dentro desse processo de mutação vivenciado nos anos 1980/1990, segundo Vaniscotte (2002), surge o conceito de educação ao longo da vida¹, mais precisamente nos anos 1990, que traz, em seu bojo, a questão da formação continuada como um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social. (BRASIL, 2012, p. 9)

A educação ao longo da vida faz parte do ideário pedagógico utilizado para colocar em prática o projeto de reformas educacionais na década de 1990 sob o argumento

de que vivemos em uma sociedade em que os conhecimentos se tornam obsoletos muito rapidamente sendo necessário um processo permanente de formação. Tal ideário pedagógico é identificado por Duarte (2010c) como Pedagogia do “aprender a aprender”³.

O caderno faz alusão, também, a suposta sociedade do conhecimento⁴, produto das transformações ocorridas nas últimas décadas mediante o desenvolvimento de novas tecnologias que possibilitou, segundo seus defensores, um “novo desenho para a sociedade contemporânea” considerando que “a capacidade de produzir conhecimento é um dos fatores determinantes da distribuição do poder” (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 146 e 149).

Sob o prisma da sociedade do conhecimento o princípio da educação ao longo de toda a vida teve forte implicações para a formação docente mudando o foco da formação inicial para a continuada sob o argumento de que é preciso que os professores estejam preparados para lidar com essa realidade na qual os conhecimentos se tornam obsoletos com muita facilidade. No âmbito do PNAIC a ela é atribuída a missão de

[...] provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino. Isso implicaria por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente. (BRASIL, 2012, p. 9).

Sob essa perspectiva o programa se alinha ao discurso reformador incorporado pelas políticas emanadas a partir da década de 1990 que, segundo Silva (2014), consideravam o problema educativo como um problema metodológico. Dessa forma, o foco das propostas de formação continuada recaiu sobre a problemática da prática pedagógica docente, considerando que a mudança de postura do professor teria como consequência a melhoria dos processos educativos, ou como diz, Silva (2014, p. 127) se o problema “está no método, alterando-se alteraria, também, a condição de aprendizado das camadas populares”.

Esse discurso foi construído sobre o argumento de que os professores não estão preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade e por isso propunha-se uma mudança de mentalidade que subsidie a prática docente nesses novos tempos. Duarte

³ A pedagogia do ‘aprender a aprender’, para Duarte (2010c), é uma ampla corrente educacional contemporânea com ênfase no construtivismo, na pedagogia do professor reflexivo, na pedagogia das competências, na pedagogia dos projetos e na pedagogia multiculturalista.

⁴ A referência à sociedade do conhecimento é uma expressão controversa, sendo identificada também pelo enunciado de sociedade da informação (CASTRO; LAUANDE, 2009) ou sociedade da comunicação. No entanto, adotamos neste estudo a expressão utilizada por Duarte (2001) como sociedade do conhecimento.

(2010c), faz uma análise argumentando que esse posicionamento faz parte das ideias pedagógicas dominantes na atualidade reunidas na pedagogia do aprender a aprender que comungam de um certo idealismo que acredita que os problemas enfrentados pela prática social serão resolvidos pela superação das mentalidades errôneas.

Ao apresentar os princípios que deveriam nortear a prática formativa, o caderno de formação do PNAIC se posiciona contrário à dualidade entre teoria e prática que pode se fazer presente em cursos de formação continuada de professores. Anuncia, desta forma, que o programa é capaz de superar tal dicotomia expresso no seguinte enunciado baseado no posicionamento teórico de Imbernón,

Imbernón (2010), no entanto, afirma que se deve buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada. Para o autor, ‘a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias’. (BRASIL, 2012, p. 11)

Uma consulta a obra de Imbernón (2004), “Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza”, nos indica a que pressuposto teórico-metodológico este autor se alinha. Ao discutir a formação de professores no âmbito da profissionalização docente, Imbernón (2004) definiu como ponto de partida para as práticas formativas, a instituição escolar, considerando necessário construir uma nova cultura formativa inovadora pautada no processo de reflexão que resulte na produção de conhecimentos e saberes pedagógicos contribuindo, assim, para o processo de profissionalização docente.

Imbernón (2004) defende ainda que a autonomia do professor se constitui na medida em que assume um papel de protagonista na construção do saber por meio de uma “formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria” (p. 49), deixando, assim, de ser um mero reproduzidor dos conhecimentos produzidos em outras esferas. Neste sentido defende que a experiência deve ser o elemento integrador dos conhecimentos que compõem o currículo dos cursos de formação para possibilitar uma reflexão prático-teórica sobre os problemas que enfrenta no seu cotidiano de trabalho.

Além de Imbernón, pode-se identificar como referencial teórico utilizado pelo caderno de formação do PNAIC a predominância de autores que convergem para o modelo de formação inspirado no paradigma da racionalidade prática. Duarte (2010b) ao analisar o trabalho de Philippe Perrenoud e António Nóvoa, ambos referenciais do

PNAIC, evidencia que tais autores defendem a epistemologia da prática como fundamento para a formação do professor.

Em relação a Perrenoud, chama a atenção para a filiação desse autor às pedagogias ativas, defendendo que os professores se transformem em formadores, para permitir que os aprendizes (professores ou alunos) possam desenvolver ativamente novos conhecimentos. Em relação a Nóvoa, evidencia que, este autor reuniu uma coletânea de textos de vários autores junto ao seu, que incorporou temas e abordagens próprios do universo ideológico e pós-moderno, como a crítica à “razão iluminista”, o ceticismo epistemológico e, principalmente crítica à perspectiva de conhecimento da totalidade social.

Corroborando ainda com as análises tecidas até este momento, destacamos o enunciado no texto do caderno “formação de professores” que registra

Dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano. Nessa perspectiva, percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais. (BRASIL, 2012, p. 12)

Neste enunciado, fica implícito o aspecto da necessidade subjetiva do indivíduo como fator para o engajamento ativo no processo formativo. Fica evidente a defesa de que é por meio de processos ativos que se promoverá mudanças no fazer pedagógico e esses processos devem ser desenvolvidos levando em consideração os interesses dos professores. Tais interesses são relacionados aos saberes de que são portadores os professores e deve ser por meio destes que se promoveria um novo pensar e fazer a partir de novos processos de construção do conhecimento. O PNAIC traz, desta forma, uma perspectiva de formação que se aproxima mais do reino das necessidades pragmáticas derivadas da prática cotidiana de sala de aula, assim descrita no caderno,

[...] é importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados

pelos professores nas formações continuadas, tendo em vista a realidade de sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento de forma satisfatória. (BRASIL, 2012, p. 12)

Deixar que a formação docente se oriente pelas necessidades espontâneas dos professores é limitar o potencial de desenvolvimento apresentado por cada um de nós, limitando-nos ao espectro do conhecimento do senso comum, resultando em uma formação de educadores que não necessitaria de estudos sólidos e aprofundados pois os conhecimentos necessários são os de base pragmática e utilitária do reino da necessidade.

Tal tendência de formação docente tende a ser confirmada com maior clareza ao apresentar os seguintes princípios formativos: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; a colaboração.

A exegese desenvolvida até aqui nos permite afirmar que a proposta de formação docente contida nos cadernos orientadores da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC representa uma continuidade do ideário pedagógico cuja matriz teórica se fundamenta pelo modelo teórico do construtivismo, pela pedagogia do professor reflexivo e pela pedagogia das competências, expressando o modelo de formação que se pauta pela orientação da racionalidade prática.

4. Considerações.

Pelas exposições acima tecidas podemos considerar que toda proposta de formação docente carrega em si um projeto intencionalmente planejado para formação de sujeitos, no caso os professores alfabetizadores, que se efetiva em meio a uma trama social com distintas características e fundamentos. Tais elementos são incorporados a um projeto de formação a partir das opções daqueles que são responsáveis pela formulação de uma determinada política para formação de professores assumindo em função disso formas e contornos distintos que refletem as opções tomadas por aqueles que a propuseram.

Desta forma acompanhamos nas exposições acima que há diferentes tendências de formação docente que apresentam características e fundamentos distintos e que, como resultado, esperam a formação de um modelo de professor para atuar também de formas específicas na prática social. Entre as tendências apresentadas, a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica, pudemos observar que cada uma apresenta distintas formas de se conceber a formação docente, mas que em sua essência as duas

primeiras se alinham em torno de projeto de educação que não buscam uma transformação da realidade social sendo elas reunidas no grupo de teorias não críticas da educação. Em oposição, a terceira tendência, que se compromete com essa transformação faz parte das teorias críticas.

O esforço realizado nesse estudo era o de identificar que concepção de formação docente subjaz à prática formativa do PNAIC e assim, diante dos registros realizados consideramos que o programa apesar de se propor a superar a dicotomia entre teoria e prática, ou a supervalorização de uma em função de outra, não consegue ultrapassar tais limites pois incorpora um projeto de formação que se alinha à perspectiva da racionalidade prática por meio da valorização do exercício de reflexão sobre a prática como fundamento para superar os problemas do cotidiano escolar entendido como prática social.

Limitar, portanto, o conhecimento necessário à formação docente ao reino da necessidade, vincula-o a uma perspectiva funcional de educação segundo a qual o indivíduo somente se desenvolverá plenamente se for movido por suas necessidades, no caso, as de aprendizagem. Ocorre que o reino da necessidade não garante o suposto desenvolvimento pleno do sujeito pois tais necessidades, mesmo que individuais, são frutos de nossa existência como seres históricos em relação com o outro, determinando e ao mesmo tempo determinados pelas condições materiais de nossa existência.

REFERÊNCIAS

.BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo Castro; LAUANDE, Maria de Fátima R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo, Xamã, 2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepção e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, V. 36, nº 131, p. 299-324., 2015.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Camoina, SP: Autores associados, 2010a.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set. 2001a.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Camoina, SP: Autores associados, 2010b.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010c, p. 33-49.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2001b.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernardete (Orgs.). **Formação humana e gestão da educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica a formação de professores. In: **Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de**

professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, 2001, p. 7-25.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente com intelectual reflexivo. In: **Motriz**, v.3, n. 01, junho/1997.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletín Técnico do SENAC**. Número especial. (março de 2001).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 41 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 137.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, Marcelo Donizete da. Fundamentos históricos da Escola Moderna e sua relação na formação de professores. In: JARDILINO, José Rubens Lima; MATOS, Daniel Abud Seabra; SILVA, Marcelo Donizete da (Orgs.). **Formação e políticas públicas na educação: profissão e condição docente**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.