



5650 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALFABETIZAR-LETRANDO: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC?
Sídmar da Silva Oliveira - UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Obdália Santana Ferraz Silva - UFBA - Universidade Federal da Bahia
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não se aplica

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALFABETIZAR-LETRANDO: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC?

RESUMO

As reflexões engendradas neste trabalho são decorrentes de uma pesquisa colaborativa, realizada com três professores alfabetizadores de uma escola pública, situada na zona rural do município de Monte Santo-BA. Trata-se de um estudo qualitativo sobre a formação continuada de professores, promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a fim de se discutir as implicações das ações formativas desse Programa à prática alfabetizadora na escola do campo. A questão-problema que orienta este estudo é: quais as implicações da formação continuada do PNAIC à prática alfabetizadora dos professores que atuam na escola do campo? Os fios que tecem este texto partem da formação continuada, perpassam a alfabetização e letramentos e se entrelaçam com a educação do campo. O estudo, até o presente momento, tem nos levado a interpretar que ainda há uma proposta de formação docente distante do contexto de atuação dos professores da escola do campo; some-se a esse fato a ausência da reflexão sobre a prática, que tem dificultado a reconfiguração das práticas dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada e PNAIC. Alfabetização e letramentos. Alfabetização do campo.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas educacionais, o professor tem sido colocado no centro das atenções, seja para culpá-lo pela não aprendizagem dos alunos, seja para lhe atribuir à responsabilidade de mediador no processo de mudança educacional. Em função disso, a formação do professor tem sido focada como estratégia eficaz para a melhoria das práticas alfabetizadoras, levando o governo federal a desenvolver programas de formação continuada com o intuito de aprimorar e ressignificar a prática e, por conseguinte, melhorar a aprendizagem dos alunos.

Um desses programas educacionais é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para responder à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), com vistas a garantir a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O Programa foi instituído pela portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, e compreende um conjunto integrado de materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC). Compõe-se de quatro eixos^[1]: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012).

O primeiro ciclo do PNAIC, que compreende o período de 2013 e 2014, teve como objetivo a formação de professores de Língua Portuguesa; no segundo ciclo, entre 2014 e 2015, o Programa dedicou-se à formação de professores de Matemática; entre 2015 e 2016 realizou-se o segundo ciclo, com ênfase na formação de professores pensada a partir da interdisciplinaridade, envolvendo, portanto, outras áreas do conhecimento, a saber: Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Para “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 2), o professor alfabetizador tem papel fundamental; por isso, a tônica do PNAIC é a formação continuada.

No PNAIC em ação 2017, a formação continuada de professores alfabetizadores é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente (BRASIL, 2017a). Na prática, além dos processos formativos, no âmbito municipal (macro), é relevante que haja uma formação colaborativa no âmbito escolar (micro), já que o trabalho colaborativo no cotidiano escolar se configura como uma fenda por onde entrar para se entender a complexidade do trabalho educativo, a fim de agir no âmago das situações problemáticas da prática docente (IMBERNÓN, 2010).

Considerando essa realidade do programa, tomamos como ponto de partida para o presente estudo a formação continuada, propiciada pelo PNAIC aos professores alfabetizadores. Nosso objetivo, portanto é discutir as implicações das ações formativas do PNAIC à prática alfabetizadora dos professores que atuam na escola do campo. Para o alcance desse objetivo, realizamos um estudo sobre o arcabouço teórico desse Programa e realizamos entrevistas narrativas com três professores, interlocutores desta pesquisa, propiciando-lhes espaços de reflexão sobre o Programa, especificamente, sobre as concepções que construíram a respeito da formação continuada, nesse contexto.

A busca por uma alfabetização cuja prática seja pensada a partir da realidade do campo precisa ser uma luta constante de professores e da população, pois a escola do campo, ao invés de orientar-se pelos currículos e práticas pensados para a cidade, poderá produzir práticas que incorporem o saber sociocultural historicamente construído pela comunidade local, a fim de integrar a escola à família e ao cotidiano dos alunos. Para isso, faz-se necessária uma atitude subversiva por parte do professor, no sentido de construir uma autonomia que o possibilite produzir e recriar seus saberes, para romper com o paradigma de aprendizagem curricular (LEMKE, 2010) e estabelecer uma prática dialógica e emancipatória (FREIRE, 2013).

Ao discutir a alfabetização no campo, o PNAIC defende que esta ocorra como um processo de ampliação cultural e de renovação de valores das pessoas do campo, o que exige uma prática alfabetizadora que coloque a vida do aluno dentro da escola, articulando o que ele aprende na escola e o que aprende fora dela. Nesse sentido, entende-se a alfabetização como ato político (FREIRE, 2013), cuja prática alfabetizadora, além de ser alicerçada pela realidade vivida pelos alunos, denuncia as desigualdades socioeconômicas e promove a emancipação. Para tanto, é relevante que as ações de formação continuada levem em conta o contexto de trabalho dos professores e sejam planejadas com eles, pois, “[...] a docência nas escolas do campo precisa ser pensada como um compromisso ético e político dos gestores, para que assim possam formar de fato profissionais voltados para a realidade das comunidades rurais” (RIOS, 2016, p. 344).

Apesar de a Lei, nº 13.005/2014, meta 16, ter o intuito de “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 51), a formação continuada de professores alfabetizadores do campo não tem sido discutida com esses sujeitos. Tal fato leva-nos a um entendimento de que, talvez, os programas educacionais no Brasil, bem como as políticas de formação reservem ao professor, nesse processo, a função de executor de técnicas (TARDIF, 2010). O professor alfabetizador precisa ocupar seu lugar de profissional capaz de produzir conhecimento teórico-metodológico em seu cotidiano de atuação com os demais colegas, possibilitando a autoformação e o trabalho em equipe.

Analisando por este ângulo, estudar a formação continuada de professores promovida pelo PNAIC torna-se relevante, devido à urgência de se problematizar as ações de formação continuada do Governo Federal para o campo, já que cada época gera novas demandas, que exigem da instituição escolar novos modos de atuação, que dialoguem com o cotidiano das práticas de alfabetização e letramentos necessárias à sociedade contemporânea, em especial, a realidade do campo que suscita outros modos de organização curricular que esteja em estreita relação com a história de constituição dos povos e das infâncias no campo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Dada a complexidade que constitui o debate sobre formação de professores, e considerando a proximidade do pesquisador com a situação estudada, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, por considerarmos que “[...] o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). No estudo qualitativo, a história pessoal e as posições políticas do pesquisador são pontos de partida para investigação, exigindo atenção aos pressupostos iniciais e aos novos elementos que surgem no decurso da pesquisa.

Os dados empíricos foram construídos em três entrevistas narrativas^[2] realizadas com três professores alfabetizadores^[3] que participaram das ações formativas do PNAIC e atuam no primeiro ciclo da alfabetização, na Escola Municipal Lourival Custódio (EMLC), situada na zona rural do município de Monte Santo-BA. Cada entrevista teve duração de 1h20min, respeitando as seguintes fases: preparação; iniciação; narração central; fase de perguntas; fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). O trabalho com a entrevista narrativa nos interessou, nesta pesquisa, porque, ao narrar, o professor fez emergir dimensões não previstas pelo pesquisador, o que contribuiu para desvelar aspectos relevantes sobre sua formação, bem como sobre suas concepções de alfabetização e letramentos, o que contribuiu para a análise e interpretação dos dados, bem como para a construção, com rigor científico, dos resultados pertinentes ao campo empírico.

De acordo com Josso (2008), o ato de falar sobre si exige pensar sobre o que falar; a memória seleciona aquilo que tem importância/significado. Assim, as histórias de vida não são apenas histórias, são acontecimentos, experiências que constituem a identidade do sujeito. Para essa autora, “o trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida, ou melhor, dos relatos centrados sobre a formação [...] permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (JOSSO, 2008, p. 25). De fato, as histórias de vida refletem o contexto formativo, elementos fundantes para a formação do professor alfabetizador.

Escolhemos trabalhar com as narrativas, porque consideramos o percurso de vida-formativo dos interlocutores da pesquisa como vertente singular para compreendermos como a formação continuada do PNAIC reconfigura as práticas alfabetizadoras e que mudanças didático-pedagógicas têm promovido nos modos de atuação dos professores no interior da escola. Ao concebermos as narrativas como representações ou interpretações do percurso histórico do sujeito, que articulam presente, passado e futuro – pois o narrador pode ressignificar o passado e projetar experiências e ações futuras –, conduzimos as narrativas em um movimento no qual a narração, a escuta, o registro e a problematização possibilitaram a construção de outras experiências formativas dos professores, já que os levaram a refletir sobre o percurso formativo e sobre as práticas alfabetizadoras que desenvolvem na escola.

Para Ludke e André (1986, p. 45), “[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Dessa forma, o ‘afastamento’ – que não significa neutralidade – por parte do pesquisador é essencial para a construção de resultados com validade e rigor científico, pois toda escolha feita pelo

pesquisador trará consequências no processo de análise. Para analisar o material construído no campo empírico, optamos pela ATD – Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) –, que diz respeito a um processo auto-organizado de compreensão, a partir da desmontagem dos textos em unidades para estabelecer relações entre elas e captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão.

A ATD compõe-se de uma sequência recursiva de três componentes: unitarização, categorização e compreensão dos dados empíricos construídos nas entrevistas narrativas. Para Moraes e Galiazzi (2016, p.134), a ATD é o “[...] processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados”. Esse método possibilitou a leitura interpretativa das implicações da formação continuada do PNAIC à prática dos professores que atuam na escola do campo, a partir da qual se produziram as categorias analíticas: formação continuada e PNAIC; alfabetização e letramento; e alfabetização do campo.

3 ARCABOUÇO TEÓRICO: DO JÁ DITO A UM DIZER EM CONSTRUÇÃO

Os percursos da formação do professor se estruturam em dois eixos complementares: formação inicial e formação continuada. Por serem complementares, precisam considerar a trajetória de constituição da profissionalidade (SACRISTÁN, 1995) docente para a construção dos conhecimentos sobre a docência. Colocar a formação continuada no centro da discussão possibilita um movimento em direção ao entendimento das concepções dessa formação, no âmbito do PNAIC; o que exige olhar para a pessoa do professor a partir da compreensão apontada por Nóvoa (2009, p. 28): “construir uma formação de professores dentro da profissão”.

Pensar a formação pela dimensão da pessoa do professor, considerando seu trajeto de vida e seu contexto sócio-histórico, implica pensar em uma formação para além da perspectiva teórico-institucional, com vistas a debater a concepção de formação institucional – pensada e disseminada a partir dos gabinetes, por um grupo de pessoas, para o todo território brasileiro. Para tanto, é necessário refletir o lugar da pessoa do professor e trazê-lo para o centro da discussão, no processo de construção do conhecimento – formação com o professor.

A formação continuada de professores alfabetizadores precisa levar em conta o cotidiano de atuação e as necessidades dos professores, já que não é possível fazer reformas educacionais sem considerar os professores e suas culturas. Além disso, “[...] a formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado” (IMBERNÓN, 2009, p. 22), promoverá reflexão a partir das inquietudes e, por conseguinte, poderá ser um caminho possível para a transformação social.

Compreendemos que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constitui um complexo desafio para o governo brasileiro, pois exige investimento financeiro para a garantia de cursos licenciatura e/ou programas articulados com as Instituições de Ensino Superior, para oferta da formação continuada e acompanhamento das ações, com o intuito de contribuir para atualização das práticas alfabetizadoras e possibilitar aos professores a construção dos saberes necessários à resolução dos conflitos que surgem no dia a dia da escola.

Nessa perspectiva, qualquer ação formativa precisa partir dos anseios dos professores e atender às necessidades destes; caso contrário, pouco trará contribuições à prática. É importante pensar e discutir a formação continuada com os professores, tomando-os como autores das mudanças no processo de ensino-aprendizagem, visando à formação colaborativa no cotidiano escolar. Portanto, defendemos uma formação com os professores, na qual as situações-problema que surgem na escola sejam estudados, problematizados e solucionados no âmbito dos encontros formativos; trata-se, portanto, de uma formação que estimule a perspectiva crítico-reflexiva, que promova a autoformação em equipe (NÓVOA, 1992).

É relevante que a formação do professor lhe possibilite pensar em práticas e ações capazes de articular alfabetização e letramentos – conceitos indissociáveis. Para Soares (2004, p. 14), “a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização”. Sendo assim, concebemos a apropriação do sistema de escrita alfabética na escola do campo de forma articulada com o contexto sociocultural dos alunos, possibilitando-os interpretar, criticamente, os fatos do mundo em que se inserem, isto é, desenvolver a capacidade de reconhecimento, intervenção e ressignificação do espaço sociocultural ao qual pertencem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE REVELAM OS PROFESSORES?

A formação do profissional da educação precisa constituir-se continuamente para que a prática alfabetizadora seja constantemente ressignificada. Por este motivo, faz-se necessário que a formação continuada do professor seja um processo, ininterrupto, sempre contextualizado para responder aos desafios da sociedade em que o professor alfabetizador e seus alunos atuam; um processo orientado pela discussão coletiva do conhecimento entre professores e entre os outros profissionais da educação, pois, isso favorece a troca de saberes e oportuniza reflexões sobre a própria prática (BRASIL, 2012a). Para os interlocutores da pesquisa, na formação continuada do PNAIC, há três aspectos para reflexão: atualização do professor; distância da realidade de trabalho e descontinuidade do programa. Para Júlia, uma das participantes desta pesquisa, apesar de a formação se distanciar da realidade de trabalho, contribui para a melhoria da prática alfabetizadora:

[...] a formação continuada do PNAIC, mesmo afastada de nossa realidade, foi e é importante para a atualização do professor e contribui para o sucesso na formação das crianças, já que subsidia teoricamente o professor, auxiliando-o no desenvolvimento de uma prática docente mais atualizada... os encontros de formação propiciam a troca de experiências entre os professores da rede municipal. (Entrevista concedida em 10/01/2019).

Esse relato nos leva a interpretar a importância que a formação continuada oferecida pelo PNAIC tem para a professora, por dois motivos: primeiro, por dar subsídios teóricos no que se refere a situações de aprendizagem e planejamento de estratégias de ensino; segundo, porque possibilita a troca de experiências exitosas entre os participantes da formação – processo importante para ressignificação dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2002). A professora reconhece a importância dos encontros formativos para a troca de experiências entre os professores-cursistas, mas ressalta que as formações aconteceram distante do cotidiano de trabalho.

Reconhecemos a importância da troca de experiência propiciada pela formação do PNAIC, mas, interpretamos que a existência de uma distância entre a formação e o contexto de trabalho do professor – escola do campo –, marca o programa como lugar em que o campo teórico prevalece à reflexão da prática, por não se ter priorizado um valioso princípio que orienta as ações da formação do Programa: a prática da reflexividade, entendida como um processo pautado na ação-reflexão-ação, fundado na análise das práticas desenvolvidas em sala, associada à reflexão teórico-prática para reelaboração de outras práticas que dialoguem com os interesses dos alunos (BRASIL, 2015).

Analisando o PNAIC por este ângulo, inferimos que a prática da reflexividade como elemento constitutivo da formação do professor da escola do campo, não tem se consolidado. A formação continuada do PNAIC promove a atualização dos conhecimentos dos professores-cursistas; porém, como advoga Trancolino, interlocutor deste estudo, “[...] por ter sido pensada para uma realidade diferente da nossa, e não ter sido desenvolvida a partir da ação-reflexão da prática em nossas escolas, atualizamos bem mais nossos conhecimentos teóricos que os práticos”. Este recorte discursivo, bem como o relato da professora Júlia, evidencia que a formação proposta pelo Programa exige ressignificação no contexto socioeducacional em que cada município/escola se localiza, uma vez que a formação de professores críticos e engajados não pode ser pensada fora do contexto de trabalho.

Ao apontar que a formação continuada do PNAIC ocorreu “afastada da realidade”, a professora Júlia chama atenção para a necessidade de a formação ser conectada ao contexto de trabalho dos professores. Isso exige que os programas de formação brotem do cotidiano escolar e estejam encharcados das necessidades formativas dos professores. Além do mais, é importante considerar a escola como principal espaço formativo; pois, é na escola onde surgem os conflitos, as incertezas e o aprendizado, sendo preciso combater a mera reprodução de práticas formativas e de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança, para compreender a escola como um lugar de crescimento profissional permanente, um local para ensinar e aprender (NÓVOA, 2001).

Outro argumento presente nas narrativas dos interlocutores se refere a um problema a ser superado no âmbito das políticas educacionais no país: a descontinuidade dos programas em decorrência da renovação de governantes. Em relação ao PNAIC, a professora Valentina declara: “nos primeiros anos [2013 a 2016], as formações do Programa foram sequenciais e produtivas, mas nos últimos dois anos [2017 e 2018], os encontros foram casuais e sem demonstrar perspectiva de ajustes e sequência do Programa”. Este relato nos faz lembrar que, na mudança de governo, abandonam-se projetos educacionais os quais, ao invés de serem avaliados e ressignificados, cedem lugar a outras propostas, provocando mudanças sobre as concepções de formação continuada e de ensino-aprendizagem, fragmentação do processo de formação continuada, alteração do foco dos projetos educacionais, levando o professor a viver em constante estado de tensão causada pela descontinuidade dos programas de formação, lançados pelo governo, de forma centralizada, fragmentada, sem nenhuma garantia de continuidade e de coerência.

Reconhecemos que a formação continuada do PNAIC objetiva a apropriação de novas formas de pensar e conceber o processo da alfabetização e letramento, reestruturando e melhorando a ação docente; mas, interpretamos que “[...] avançou-se mais no terreno das ideias e das palavras que no das práticas [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 39). De fato, o professor alfabetizador precisa construir uma significativa bagagem teórica que fundamente seus métodos de ensino, ajustando-os às necessidades dos alunos; porém, “[...] as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor” (IMBERNÓN, 2011, p. 66).

Nesse sentido, é interessante pensarmos ações formadoras em que a construção de novas práticas teórico-metodológicas nasça de reflexões entre os colegas (NÓVOA, 2001), e em uma prática alfabetizadora articulada com o contexto de vida dos alunos; que leve o aluno a ler o mundo que o cerca, tornando-se crítico, ativo e consciente de sua importância para intervir na realidade.

Em relação à alfabetização e aos letramentos, reconhecemos que têm ocupado lugar de destaque no debate educacional no país. Para os interlocutores da pesquisa, é imprescindível desenvolver uma prática alfabetizadora que vá além do ensino de leitura e de escrita como atividades técnicas; é primordial alfabetizar-letRANDO. Para a professora Valentina, as aulas, no ciclo da alfabetização, devem ser desenvolvidas com base na:

Apropriação da língua escrita a partir de estratégias de leitura e de escrita que propiciem o entendimento de textos que circulem socialmente; produção individual e coletiva de bilhetes, convites, listas...; trabalhar a oralidade, explorando os conhecimentos prévios dos alunos, confecção e apresentação de painéis e cartazes à turma, sem deixar de explorar as diversas linguagens que existem atualmente. (Entrevista concedida em 10/01/2019).

Esse relato se aproxima do que diz Kleiman (2005), ao defender que o letramento envolve a imersão dos estudantes no mundo da escrita. Para que haja esse envolvimento, o professor poderá desenvolver atividades de leitura e de escrita que propiciem não somente o contato com os diversos gêneros textuais, como também a análise e a interpretação crítica do texto, seja oral, seja escrito.

Ao defender a apropriação da língua escrita a partir de estratégias que envolvam o trabalho com textos que circulam socialmente, valorizando os conhecimentos prévios e explorando a oralidade, a professora Valentina reconhece a importância de a prática pedagógica ser embasada em propostas que contemplem as “situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético” (SANTOS; ALBURQUEQUE, 2007, p. 98). Nessa concepção, além de dominar os códigos de leitura e de escrita, é preciso que os estudantes compreendam o significado dessa aprendizagem em estreita relação com seu cotidiano dentro e fora da escola, como suas práticas sociais, nas relações que tece com os outros, na sua comunidade.

Interpretamos, nas linhas e entrelinhas do relato da professora, que há preocupação em desenvolver uma prática alfabetizadora que contemple as diversas linguagens que existem atualmente. Ao argumentar que a prática alfabetizadora precisa explorar as diversas linguagens existentes, entendemos que a professora demonstra preocupação com a promoção de um ensino da língua escrita que tenha como foco os usos sociais da leitura e da escrita com base nos diversos gêneros discursivos, com o intuito de desenvolver a criatividade e a criticidade dos alunos nas práticas letradas, dentro e fora da escola. Para isso, é necessário trabalhar, “[...] com as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119), com os textos impressos e com as mídias digitais, considerando as múltiplas linguagens. De fato, se estamos mergulhados em um contexto repleto de múltiplas linguagens, no qual a maioria dos alunos está imerso, é importante que a escola incorpore essa temática já no ciclo da alfabetização.

Ao expressar sua concepção sobre alfabetizar-letrando, o professor Trancolino argumenta que “[...] é necessário valorizar a linguagem oral, trabalhar com variados materiais e jogos pedagógicos, diversos gêneros textuais, desenvolver atividades que envolvam o sistema de escrita, produção de textos orais e escritos a partir de situações reais de uso da língua escrita”. Ao refletirmos sobre o que diz o professor, percebemos que ele reconhece a importância de a prática alfabetizadora na escola do campo partir dos letramentos situados que envolvem a linguagem oral, embasados pelo trabalho com gêneros textuais que circulam socialmente.

A concepção do professor Trancolino é pertinente ao ciclo da alfabetização, mas alfabetizar-letrando precisa ser trabalhado de modo crítico, trazendo à discussão os aspectos ideológicos da prática social; precisa ser pensado no plural, como letramentos múltiplos que abrangem os escolares e os não-escolares (STREET, 2014), pois, os letramentos estão atrelados às práticas sociais. De fato, o processo de alfabetização precisará ter como foco os usos da leitura e da escrita de gêneros discursivos que circulam socialmente, visando desenvolver a criatividade e a criticidade dos estudantes, a partir de práticas letradas, dentro e fora da escola. Portanto, há necessidade de se trabalhar “de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119), com os textos impressos, articulando-os com as mídias digitais.

Sob essa perspectiva, a prática alfabetizadora do campo demanda maior aproximação com o contexto econômico e sociocultural dos alunos. Valentina, ao defender que o ensino da língua escrita precisa “explorar as diversas linguagens que existem atualmente”, expressa a necessidade de se reconhecer as diversidades social, cultural e multimodal que constitui a sociedade atual e reverbera na sala de aula, como ressalta Rojo (2009, p. 115):

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores.

O desafio dos professores da escola do campo é realizar uma prática alfabetizadora que leve em conta o conhecimento de mundo que os alunos trazem para o interior da escola, potencializando os saberes oriundos do contexto sociocultural dos alunos. Propor uma prática que valorize o mundo de vida dos alunos, exige considerar o modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), que considera as práticas discursivas situadas, isto é, desenvolvidas em situações comunicativas efetivas.

Nessa perspectiva, a educação do campo, precisa assumir compromisso com um processo de alfabetização que reconheça as culturas e valores dos povos do campo, além da superação do currículo tradicional, no qual “o único espaço de aprendizagem é a sala de aula; a única fonte de estudo, os livros didáticos; o único sujeito que ensina, o professor” (BRASIL, 2012b, p. 10), ainda predominante em escolas do campo. Nesse sentido, é relevante repensar novas formas de organização escolar, adequação das temáticas à realidade do campo, práticas alfabetizadoras contextualizadas e formação continuada dos professores que os mobilize a pensar nas questões inerentes à prática pedagógica e ao engajamento sociopolítico necessário ao profissional que atua em escolas do campo.

Para tratar das especificidades da alfabetização do campo, há um conjunto de oito cadernos que tratam da educação do campo, que poderiam ter sido utilizados para a formação continuada dos professores que atuam na escola do campo; mas, conforme relato de Trancolino, “as formações do PNAIC foram de forma geral, não tratando das especificidades do campo, até porque o sistema de ensino municipal não tem diferenciado a educação desenvolvida na cidade da educação das escolas do campo”. Compreendemos, então, que os encontros formativos do PNAIC deixaram lacunas no que diz respeito à reflexão crítica sobre as questões inerentes ao contexto de atuação dos professores, à

construção de um olhar crítico-reflexivo a respeito da realidade que circunda o cotidiano do professor e da escola. Em função disso, acreditamos ser necessário repensar os programas educacionais, o currículo, as estratégias de formação continuada, as propostas pedagógicas e a educação no contexto do campo.

A professora Valentina destaca o quão “é difícil trabalhar na perspectiva da educação do campo sem proposta pedagógica adequada, sem material didático concreto, sem infraestrutura das escolas, sem ouvir os professores, as famílias e os alunos do campo”. O que é dito leva-nos a refletir sobre a necessidade de a escola do campo defender os interesses, a cultura, e o modo de vida da comunidade onde ela está localizada; de construir conhecimentos em direção ao desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico; de a proposta pedagógica ser pensada, discutida e desenvolvida em conjunto com os povos do campo.

As declarações de Trancolino e Valentina vão de encontro à concepção de educação no e do campo, da qual comungamos; “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18). Os desafios vivenciados na ação diária dos professores da escola do campo não podem ser ignorados nos processos formativos. Há muito que se refletir sobre a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam em escolas do campo e sobre o processo de ensino-aprendizagem, a fim de aproximar as práticas alfabetizadoras dos letramentos que tomam como ponto de partida as práticas socioculturais situadas e transformadas de uso da leitura e da escrita.

5 CONCLUSÃO: REFLEXÕES PARA CONTINUAR O DEBATE

Os dados produzidos nos levam a inferir que os professores defendem a apropriação da língua escrita por meio de estratégias que envolvam o trabalho com os gêneros textuais que circulam socialmente, valorizando a oralidade e os conhecimentos prévios, sem deixar de explorar as diversas linguagens inerentes ao contexto atual. Observamos uma preocupação articular o processo de alfabetização com os letramentos múltiplos, que envolve a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita presentes na sociedade atual, a fim de instigar os alunos a se tornarem produtores de sentidos a partir das leituras de suas próprias vivências.

A concepção de alfabetização do campo, interpretada nas linhas e entrelinhas dos discursos dos professores, levounos a compreender que a formação do PNAIC, em âmbito municipal, foi generalizada, ignorando, assim, as especificidades do campo. Portanto, é urgente que as escolas se organizem para discutir, avaliar e reconstruir seus projetos pedagógicos, com vistas a incorporar as singularidades da cultura local.

A formação continuada precisa considerar o cotidiano de trabalho do campo, a colaboração no processo formativo, materiais e temáticas condizentes ao contexto local, reflexão sobre a prática e valorização dos saberes pedagógicos dos professores.

Enfim, reconhecemos a importância do PANIC como estratégia de formação continuada do governo federal para melhorar os resultados educacionais do país; entretanto, as reflexões teóricas e empíricas realizadas ao longo deste estudo levaram-nos a compreender a necessidade de se elaborar programas de formação continuada “com” os professores, considerando as especificidades de cada contexto, bem como a urgência de transformar os programas de governo em políticas públicas de Educação e formação humana, que valorizem a docência, a melhoria e a expansão da educação básica no país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento_referencia.pdf>. Acesso em 15 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_23490618_portaria_n_867_de_4_de_julho_de_2012.aspx. Acesso em 15 mar. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Organizando a ação didática em escolas do campo. Unidade 08. Brasília: MEC/SEB, 2012b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- BRASIL. **Documento orientador - PNAIC em ação 2017** (a). Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em 17 mar. 2019.
- BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10/07/2017.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se explorem e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.
- JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.
- KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).
- LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas; jul/dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 15 mar. 2019.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).
- NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 2001.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0325.pdf>. Acesso em 15 mar. 2019.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1995.
- SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. nº 25. p. 5-17. Jan./Abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2018.
- STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

[2] As entrevistas foram realizadas, individualmente, no dia 10 de janeiro de 2019, no *locus* de pesquisa.

[3] Os colaboradores desta pesquisa serão referenciados a partir dos pseudônimos: Júlia, Valentina e Trancolino -, escolhidos pelos próprios sujeitos.