



5610 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT08 - Formação de Professores

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC SEGUNDO AS AÇÕES EFETIVAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PÁ
 Delcilene Furtado Teles - UFPA - Universidade Federal do Pará

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC SEGUNDO AS AÇÕES EFETIVAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PÁ

Resumo: Esse texto apresenta os resultados finais da pesquisa que teve como objetivo analisar a concepção de formação docente contida no PNAIC e sua materialização no contexto local mediante as ações efetivas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá-Pá. Utilizou-se de análise documental e entrevistas semiestruturadas como instrumento para coleta de dados e a análise de conteúdo para sistematização e análise das informações. Os principais autores utilizados podem ser citados: Arce (2000), Duarte (2010a, 2010b, 2010c), Goulart (2014). Os resultados apontam que a formação em seu processo de materialização apresentou, com maior ênfase, a lógica do modelo da racionalidade prática. Embora tenha-se identificado a presença de elementos característicos da racionalidade técnica e da racionalidade crítica, estes se tornaram secundários na medida em que, as práticas formativas valorizavam a experiência docente como instrumento para produção de novos conhecimentos para ajudar o professor, no processo formativo, a enfrentar os problemas na sua prática docente.

Palavras-chave: Formação docente. Concepção de formação docente. PNAIC.

1. Introdução.

Esse texto apresenta os resultados finais da pesquisa que teve como objeto de estudo o Eixo “Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo” contido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), concebido no ano de 2012 pelo Governo Federal por meio da Portaria Ministerial nº 867/2012, buscando analisar a concepção de formação docente contida no programa e sua materialização no contexto local mediante as ações efetivas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá-Pá, no período de 2013 a 2015.

Dada a amplitude da implementação do programa em todo território nacional, chegando a ser considerado pelo MEC como o maior programa de formação de professores que já foi desenvolvido por este ministério, envolvendo só no primeiro ano de vigência 317.462 professores das redes estaduais e municipais de ensino, nos encetamos por este caminho pela definição dessa temática, a formação de professores no âmbito do PNAIC.

Como política educacional, o PNAIC nasceu em um contexto tensionado resultado do conflito entre movimentos com projetos distintos de educação que buscavam consolidar suas propostas no cenário educacional por meio da incorporação de suas ideias na definição das políticas emanadas pelo Governo Federal, onde se viu o aceno deste às proposições do movimento de empresários. O PNAIC nasceu, então, nesse contexto em que incidia a crítica de movimentos de educadores mais orgânicos sobre uma aproximação deliberada do governo aos interesses de grupos do empresariado brasileiro.

Os empresários definindo prioridades para educação. O que isso poderia significar para a formação de professores? Os possíveis significados podem ser desvelados pelo cenário atual em que convivemos com os desdobramentos da reestruturação produtiva a partir da inserção de novas tecnologias no processo de trabalho. Em função desse novo cenário foram delineadas novas configurações para a escola, para o ensino e para a formação de professores. Configurações estas que tendem a consolidar uma racionalidade que adequa a formação dos sujeitos, tantos professores quanto alunos, às novas demandas da realidade socioeconômica que se impõem.

Movido por essa lógica, a educação a partir da década de 1990 foi submetida a um conjunto de reformas que acompanharam as reformas realizadas no aparelho do Estado sob orientações de instituições financeiras e organizações internacionais. Acompanhou-se, então, o fenômeno da mercantilização da educação que veio tomando forma e conteúdo pela incorporação de princípios e estratégias do setor econômico para conduzir a proposição e implementação das políticas educacionais.

Se no campo da gestão o modelo de gestão gerencial foi a tônica da execução das políticas educacionais com a pretensão de garantir eficiência, produtividade e qualidade nos resultados, no campo pedagógico Duarte (2010c) afirma que foi consolidado o ideário pedagógico da pedagogia do ‘aprender a aprender’ que se manifesta pela intercessão do neoconstrutivismo, do neoescolanovismo, da pedagogia das competências e da pedagogia do professor reflexivo.

Saviani (2008) ao apresentar uma noção sucinta sobre a pedagogia do ‘aprender a aprender’, aponta que esta carrega em seu interior o núcleo das ideias da pedagogia da escola nova, porém, assume novas conotações no contexto atual. Ele evidencia que a pedagogia escolanovista foi um movimento que buscava construir um arcabouço científico para uma pedagogia que se contrapusesse às ideias da pedagogia tradicional. Atualmente a retomada de suas ideias está

apartada desse interesse, havendo na verdade uma desconfiança em relação ao conhecimento científico em virtude de se alinhar às ideias do clima pós-moderno.

Essa nova conotação veio sendo difundida, a partir da década de 1990, e constitui-se como as bases pedagógicas que orientaram tanto as reformas educativas que ocorreram em vários países, incluindo Brasil, assim como as práticas educativas que se seguiram a este período. Saviani (2008) evidencia que as ideias desse movimento foram difundidas rapidamente nos vários espaços sociais “sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem ao gosto do clima pós-moderno.” (SAVIANI, 2008, p. 171).

Nesse contexto, a formação docente assumia o papel de possibilitar aos professores o desenvolvimento de novas competências por meio do exercício de reflexão sobre sua prática cotidiana dando ênfase à elaboração de um saber-fazer voltado à resolução de problemas apresentado pela prática docente. Esse modelo de formação, no entanto, não consegue ultrapassar os limites das necessidades imediatas, ficando condicionada a um olhar pragmático que compreende a prática somente em sua dimensão cotidiana e não social e, por isso, nega qualquer projeto de transformação da realidade social.

Diante desse cenário interessa saber qual a natureza da formação que foi promovida pelo PNAIC a partir de reflexão sobre a concepção que se materializou no contexto local por meio de uma formação que se propôs envolver todos os professores atuantes em classes de alfabetização no território brasileiro e que tem desenvolvido novas representações sobre a prática docente do professor alfabetizador.

1.1. Aspectos metodológicos.

Em função do objeto de estudo, esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa por ser tratar de um fenômeno social que não consegue ser explicado por valores quantificáveis. Neste, trabalhou-se com um universo de categorias tensionadas por um campo político-social que determinam a perspectiva de formação docente proposta pelo PNAIC, bem como sua reconfiguração na prática perpassa por uma releitura realizada pelos sujeitos que atuam no programa.

Como instrumentos e técnicas de coletas de dados, utilizou-se a análise documental e entrevistas semiestruturadas tendo como interlocutores da pesquisa: três professores orientadores de estudo e três professores alfabetizadores. Tais sujeitos foram identificados ao longo deste texto por: Orientador A (2016), Orientador B (2017), Orientador C (2016), Alfabetizador A (2017), alfabetizador B (2017) e Alfabetizador C (2017).

As informações coletadas foram organizadas e analisadas de modo a encontrar através das falas dos sujeitos elementos empíricos que nos possibilitasse compreender como se materializa a concepção de formação do programa no contexto local, sendo este processo subsidiado pelo referencial teórico reunido no decorrer da pesquisa. Foi realizado, então, um processo de categorização, etapa caracterizada por ser uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147).

Quanto à forma de categorização, optamos por não utilizar categorias definidas a priori, elas foram se constituindo a partir dos núcleos de sentidos dos registros das falas dos interlocutores. Neste processo o “título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação” (BARDIN, 2016, p. 149). A seguir encontra-se a exposição dos resultados obtidos, apresentando as categorias identificadas sobre o processo de operacionalização das ações do programa no município para viabilizar a realização da formação docente do PNAIC.

2. Aspectos organizativos do processo de formação continuada do PNAIC.

O eixo “Formação Continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo” era o principal eixo de atuação do PNAIC por ser por meio dele que as demais ações do programa estruturavam-se partindo do reconhecimento de que o êxito para a efetivação da alfabetização na idade certa dependia, dentre outros fatores, de “professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta trajetória escolar” (BRASIL, 2012b, p. 20).

Em sua estrutura de organização, os cursos compreendiam a formação dos professores alfabetizadores das escolas cujos municípios tenham feito adesão ao programa e a constituição de uma rede de professores orientadores de estudo. Os cursos para professores alfabetizadores se davam por meio da articulação entre as Universidades, as secretarias estaduais e municipais de educação e a escola, contando com uma rede de formadores constituída de professores formadores nas universidades e de orientadores de estudo.

A formação se dava em cadeia. Primeiro os professores orientadores de estudo participavam de um curso ministrado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e em seguida tinham o compromisso e a responsabilidade de ministrar o referido curso para os professores alfabetizadores no contexto local. Ambos, de acordo com as Portarias nº 1.458/2012 e nº 90/2013, recebiam bolsas de estudos para participar de tais ações.

O objetivo geral da formação continuada de professores alfabetizadores aparece descrito na Portaria 1.458/2012, em seu Art. 1º, estabelecendo que é o de

[...] apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse pacto” (BRASIL, 2012c, p. 15).

Tal como exposto, o objetivo proposto assume um viés de caráter instrumental e pragmático que busca desenvolver nos professores as competências e habilidades requeridas para planejarem e utilizarem os materiais enviados pelo governo central de forma articulada. O MEC disponibilizava um conjunto de materiais didáticos e pedagógicos para auxiliar

o trabalho docente, para o qual era preciso que os professores desenvolvessem as competências para utilizar esses materiais de acordo com a especificidade da turma em que atuava.

De forma geral, as unidades de trabalho desenvolvidas nos encontros formativos traziam temas cujos conhecimentos se revestiam de um valor funcional que buscava instrumentalizar o professor para um saber fazer imediato. Temáticas como planejamento, construção de projetos, sequências didáticas e estabelecimento de rotinas eram a tônica que norteava a formação dando, desta forma, corpo à sua aproximação ao ideário da 'pedagogia do aprender a aprender'.

Ao restringir à formação à instrumentalização de um saber funcional restrito a prática pedagógica cotidiana, o professor deixa de refletir sobre questões para além desse saber, o que tem fortes implicações na sua prática, mas que por sua negação abre o espaço para a responsabilização docente como causa dos resultados que se espera alcançar via formação disponibilizada pelo governo.

No interior dos cadernos de formação havia, ainda, uma supervalorização de relatos de experiência de educadores de classes de alfabetização como ferramenta para auxiliar os professores a refletirem sobre as demais situações registradas para que assim, possam elaborar novos saberes que lhes ajudem na construção de estratégias de trabalho para lidar com a problemática enfrentada em seu cotidiano escolar. Decorre disto, no entanto, segundo Arce (2000, p. 55), um "reducionismo enorme em prol da ideia segundo a qual o exemplo ensina mais do que qualquer teoria".

3. A concepção de formação docente do PNAIC materializada no contexto local na experiência formativa do município de Cameté-Pá.

No município de Cameté/Pá[1] a adesão ao programa se deu no mesmo ano de sua criação e o processo de formação continuada de professores alfabetizadores se deu em junho de 2013. Para realizar a formação continuada dos alfabetizadores no contexto local, os orientadores de estudo eram formados pelas IES nos polos formativos continuamente a cada ano de acordo com as unidades e os conteúdos de trabalho apresentados nos cadernos de formação distribuídos pelo MEC.

Pelos dados coletados, a formação adotava uma rotina pedagógica seguida em todos os encontros formativos constituída, no primeiro momento, de um acolhimento dos professores, onde se faziam leituras e assistiam vídeos para motivar os alfabetizadores. Eram os momentos identificados por "leituras deleite", que inclusive vinham como sugestões nos próprios cadernos de formação e era o que poderia ser modificado pelo orientador no contexto local.

Seguindo, a formação continuava com um momento destinado ao relato de experiência do alfabetizador sobre a atividade que ficava encaminhada para ser desenvolvida na sua sala de aula no encontro anterior. Era o momento em que os alfabetizadores compartilhavam como se deu o desenvolvimento da atividade e faziam a troca de experiência de acordo com o relato do Alfabetizador C (2017): "era um assunto pra todos os professores que a gente recebia, mas, na hora lá, cada um trabalhava de uma forma e a gente ia fazer uma troca de experiência".

Após os relatos de experiência dos alfabetizadores, a formação continuava trabalhando com os cadernos. Inicialmente, trabalhava-se com a seção "iniciando a conversa", na qual se apresentava os conteúdos e os objetivos que seriam trabalhados durante o encontro formativo. Depois se trabalhava a seção "Aprofundando o tema", na qual os alfabetizadores iam estudar o conteúdo do caderno onde eles discutiam "em equipes com leituras individuais ou coletivas, as equipes se dividiam e faziam os estudos" (ALFABETIZADOR A, 2017).

E finalizando o encontro formativo, os alfabetizadores eram orientados à produção de uma atividade prática que deveria ser aplicada na sua sala de aula de acordo com o conteúdo trabalhado durante o encontro formativo conforme demonstra o registro do Alfabetizador C (2017):

[...] quando a gente terminava de ler o livro: tá, agora nós vamos colocar em prática. E depois de ler os estudos dos livros, dos cadernos, a gente ia colocar em prática, por isso que tinha que ter muita atenção na hora de ler e de perguntar também, fazer logo as perguntas no que a gente tinha dúvida porque depois a gente ia colocar em prática. (ALFABETIZADOR C, 2017)

A análise dos dados aponta que essa foi a rotina pedagógica estabelecida e seguida em todos os encontros formativos e acompanham a mesma lógica de organização que vem proposta nos cadernos de formação distribuídos pelo MEC que ao final de cada unidade apresenta as "Sugestões de atividades para os encontros em grupos". A seguir, abordam-se as categorias que emergiram a partir das falas dos sujeitos sobre a experiência formativa do PNAIC no município de Cameté/Pá.

3.1. Sobre a organização pedagógica da formação.

No tocante à construção do plano da formação para o contexto local identificou-se que ele era definido nos polos formativos pelas IES e se baseava nos elementos que constituíam os cadernos de estudo da formação distribuído pelo MEC, identificado pelos interlocutores como a "pauta da formação" no âmbito de um processo identificado pelo Orientador C (2016) "como se fosse uma pirâmide", no qual "essa pauta ela vem lá de cima".

No contexto local essas pautas sofriam algumas modificações em relação às dinâmicas, atividades e adaptação do tempo, mas no que diz respeito à estrutura e ao conteúdo, eles eram os mesmos, como podemos observar na fala do Orientador A (2016):

O que a gente diferenciava de alguma maneira era quando a gente sugeria é a questão das dinâmicas, das estratégias de grupo, como que a gente vai fazer, se vai manter como Belém sugeriu, aqui o polo de Cameté sugeriu ou a gente vai mudar. Há não tem uma outra sugestão da leitura deleite, olha tem essa, mas também tem essa de repente se agente usar dessa maneira. Então tinha muito isso. (ORIENTADOR A, 2016)

Nesse processo ocorria uma padronização da organização pedagógica do curso uma vez que todos os orientadores tinham que seguir a mesma lógica estrutural, com os mesmos elementos constitutivos. Essa rigidez impossibilitava uma

(re)invenção e (re)construção do plano a partir da realidade social encontrada no município de Cameté-Pá e que pudesse expressar um instrumento de planejamento próprio e singular.

Identificou-se uma falta de autonomia para pensar a formação dos alfabetizadores refletindo, desta forma, uma perspectiva de formação orientada pelos princípios da racionalidade técnica na qual o professor, no caso o orientador de estudo, se torna um aplicador de conhecimentos que foram elaborados e determinados em outro espaço institucional apresentando uma prática que não é criativa, “e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho” (CONTRERAS, 2012, p. 112).

3.2. Sobre a orientação teórico-metodológica do programa.

Evidenciou-se que o programa determinava uma orientação teórico-metodológica a ser seguida pelo professor alfabetizador em sala de aula caracterizada pelo conceito de alfabetização na perspectiva de letramento, sendo este reproduzido pelos orientadores nos encontros formativos como uma das questões centrais de serem trabalhadas conforme indica o registro a seguir: “olha o que era colocado em... os textos... era que era a alfabetização e letramento, alfabetizar letrando, né. Então é... a preocupação era exatamente isso”. (ORIENTADOR B, 2017).

Tal conceito foi relacionado diretamente à construção de sequências didáticas, sendo estas o instrumento de planejamento orientado nas formações como forma de organizar pedagogicamente a processo de alfabetizar letrando em sala de aula. De acordo com o Alfabetizador C (2017), esse modelo de sequência tinha que ser construído de acordo com as orientações que o programa determinava conforme registro a seguir: “tínhamos que fazer de acordo com que eles passavam a sequência didática, aí isso foi um grande desafio, pois nós não estávamos acostumados a trabalhar com a sequência didática”.

Nisso, identificou-se uma tentativa de didatizar o letramento, conforme argumenta Goulart (2014) e o instrumento utilizado para isso foi a sequência didática conforme podemos observar no relato do alfabetizador C (2017): “nem que fosse um texto pequeno, você dividia em sequência didática”. Ocorre nesse processo o que Goulart (2014) identifica como um esvaziamento do sentido cultural e social do termo quando os alfabetizadores incorporam a lógica de que basta trabalhar a partir de um texto para se vivenciar a prática do letramento.

Observou-se ainda que o programa buscava suplantiar as formas de planejamento desenvolvidos pelo professor em favor da utilização de sequências didáticas como uma nova maneira de se estabelecer a organização do trabalho pedagógico em sala de aula para garantir o processo de alfabetizar letrando, utilizando-se para isso de estratégias de regulação e controle do trabalho docente manifestada pela obrigatoriedade dos relatos de experiências, pela inserção de relatórios de atividades no SISPACTO e pela possibilidade de suspensão das bolsas de estudo.

Olhando por essa ótica a formação reafirmava sua face instrumental na medida em que buscava disponibilizar ao alfabetizador o procedimento metodológico mais adequado para ser aplicado em sala de aula dentro de uma visão, segundo Duarte (2010), idealizada da prática pedagógica que desconsidera os determinantes históricos que marcam a realidade da escola pública conforme podemos observar no seguinte relato:

Imagina eu lá na periferia pedir pra um pai comprar uma caixa dessa que custa quase duzentos reais e mal tem pra comer. Então, a caixa é boa, não vou dizer: ah! Não presta. Não. Pra trabalhar com aquilo é excelente, mas o problema que esbarra aí nesse... nesse ponto aí que é de a pessoa não ter e eu não posso comprar para os alunos. (ALFABETIZADOR B, 2017)

Ao desconsiderar essa realidade histórica vivenciada pela escola pública, para a qual a formação por si só não consegue propiciar as condições necessárias para a sua transformação, as políticas educacionais tende, como afirma BRZEZINSKI (2014, p. 20), a “culparem os professores pelo insucesso da aprendizagem”. O próprio alfabetizador afirmar isso, “só tem um culpado quando o aluno não aprende que é o professor. Não tem outro” (Alfabetizador B, 2017), mas não como reconhecimento de culpa e sim por indignação da armadilha na qual está envolvido.

3.3. Sobre a relação teoria e prática propiciada pela formação.

Evidenciou-se que a relação teoria e prática se manifestava por subordinação da primeira em relação à segunda. As falas dos sujeitos são reveladoras e afirmam que durante as formações realizadas no contexto local, dava-se ênfase na construção de atividades para serem aplicadas imediatamente na sala de aula. Essa era uma das prioridades segundo o Orientador B (2017), conforme registro a seguir: “o que a gente priorizava mais dentro da formação era justamente a criação mesmo de atividades que o professor poderia utilizar, né. A prioridade era esta”.

Pode-se depreender disso que, embora o processo de planejamento da formação apresente um viés tecnicista, os conhecimentos/conteúdos previstos nele assumem um caráter pragmático, cuja validade se justifica pelo seu valor prático que não ultrapassa os limites da vida cotidiana. O alfabetizador era instrumentalizado com um conhecimento voltado para uma aplicação imediata em sala de aula, aproximando-se desta forma, da racionalidade prática, mais especificamente da pedagogia das competências em seu interior, na qual, de acordo Ramos (2001b), o conhecimento deve ser funcional a uma aplicabilidade prática no exercício das atividades profissionais.

No que diz respeito ao referencial teórico de estudo identificou-se que a formação se restringia a utilização dos cadernos como material teórico de estudo, sendo constituído de conhecimentos que valorizam a produção de saberes a partir da reflexão direta sobre as situações reais do ensino, constituído ao longo de seu conteúdo por relatos de experiência como exemplo para serem tomados como referência pelos alfabetizadores, aproximando-se, desta forma, da proposta de formação defendida por Schön (1995) segundo o qual a formação deve ser conduzida por meio de processo de reflexão pelo próprio sujeito em situações reais em que acontece o ensino.

Embora o programa tenha a intenção de propiciar uma formação que estabeleça a união entre a teoria e a prática, esta relação, segundo evidências, não ultrapassa os limites da epistemologia da prática que subordina a teoria à prática

tomando esta última como elemento central da formação e validando o conhecimento a partir do pensamento prático do professor.

3.4. Sobre a experiência docente.

Identificou-se que a formação do PNAIC valorizava a experiência docente como instrumento para a elaboração de novos conhecimentos tanto na composição dos cadernos de estudo distribuído pelo MEC como nas práticas formativas adotadas, ambos com foco no relato de experiência.

No que tange a valorização dos relatos de experiências contidos no caderno, pode-se identificar que, durante as formações, eles tornavam-se referenciais utilizados pelos alfabetizadores como exemplos a serem seguidos em sala de aula. No entanto, eles manifestavam resistência evidenciando o distanciamento dos relatos da sua realidade cotidiana, conforme relato a seguir: “tinha muito relato de experiência no caderno, aí eles as vezes questionavam esses relatos de experiências: ‘não dá certo isso aqui só se for pouco aluno, não é nossa realidade’” (ORIENTADOR B, 2017).

Em relação a valorização da experiência docente dos alfabetizadores, os dados indicam que era uma prática valorizada na formação a partir do relato de experiência por propiciar o compartilhamento de saberes produzidos na prática profissional entre os alfabetizadores. Pode-se constatar que essa prática era, inclusive, considerada a parte mais importante da formação por possibilitar no momento de estudo muitos debates que extrapolavam o conteúdo do caderno, conforme expressa o relato a seguir:

[...] quando a gente começa a discutir em grupo que tem muitas pessoas que tem conhecimento, as vezes vai além do que tá no caderno, né, não porque trouxeram o material, mas porque o professor X tem um conhecimento que já se baseou no caderno, o outro tem outro conhecimento, aí daquele ponto lá que foi discutido lá naquele caderno, já surgiu outras, outras com outras ideias. (ALFABETIZADOR B, 2017)

Nesse processo, o conhecimento empírico se sobrepõe ao conhecimento científico/teórico por meio de uma demasiada supervalorização dos saberes produzidos pelos professores em sua experiência de trabalho e da importância desses saberes para a formação do professor, aproximando-se, desta forma, dos fundamentos da epistemologia da prática.

Isso fica mais evidente quando a fragilidade teórica apresentada por alguns orientadores é denunciada da seguinte forma: “talvez o formador não se preparasse ou as vezes não tem aquela habilidade pra trabalhar com... sabe trabalhar com gente que já tem um conhecimento, é mais complicado. Mas, como vou te falar, a troca de experiências com outros colegas, ela ajuda muito também” (ALFABETIZADOR B, 2017).

O depoimento do alfabetizador expressa que as limitações dos orientadores eram compensadas pela troca de experiências entre os alfabetizadores, secundarizando também, desta forma, a atuação do próprio orientador como formador. Essa forma de conceber a condução das atividades dos cursos de formação pode engendrar os professores na construção de um pensamento pragmático que se limita a pensar somente o aqui e o agora, comprometendo desta forma o desenvolvimento de um pensamento verdadeiramente autônomo, pois como diz Arce (2000): “como o aluno pode tornar-se autônomo se sua visão de mundo é tão restrita. Como ele seria capaz de desvencilhar-se das armadilhas ideológicas tão requisitadas pelos governos com uma bagagem cultural tão ínfima?” (ARCE, 2000, p. 55).

Consideramos muito importante mobilizar os saberes docentes no processo formativo, pois defendemos que o processo de superação do senso comum se dá na medida em que o sujeito tenha consciência tanto do saber quanto do fazer inerentes ao seu trabalho, consciência sobre o processo como vem desenvolvendo seu trabalho. Essa consciência permitiria os processos de exegese que os levaria a superação do cotidiano alienante, apontado por Arce (2001).

No entanto, esse processo de conscientização e superação do cotidiano alienante não se processa pela ingênua análise dos saberes profissionais do professor, ela se desenvolve na medida em que o processo de reflexão seja movido por uma relação intrínseca entre teoria e prática, entre conhecimento científico e saberes profissionais, sem que um secundarize o outro. Tal movimento, segundo Duarte (2010b, p. 12) tende a “solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico”.

3.5. Sobre a atuação do orientador de estudo.

Em relação a atuação do orientador, os dados convergiram indicando sua atuação enquanto mediador/regulador no âmbito do programa expressando, por isso, comportamentos contraditórios conforme veremos a seguir.

Quanto à execução do plano da formação, o esforço analítico identificou que o orientador atuava como um executor de um plano de trabalho estabelecido por outras instâncias e cabia-lhe a função de fazer cumprir todas atividades previstas na pauta. Ele era, nas palavras do Alfabetizador C (2017), “treinado” pela formação das IES sobre o que e como deveria ser desenvolvido durante os encontros formativos, depois disso “ele ficava repassando tudo aquilo que ele aprendeu na formação dele, ele repassava pra gente”. Quanto a isso, o Orientador C (2016) registra que “na verdade o orientador de estudo ele não era pra dar, pra, pra, pra ministrar uma formação como um professor de universidade, né, como um curso de formação”.

Essa natureza não seria de alguém que ensina ou transmite um conhecimento a alguém, mas daquele que estava na formação somente para conduzir o desenvolvimento do encontro de formação auxiliando os alfabetizadores nas atividades que deveriam ser realizadas. Disso depreendemos que há uma secundarização do papel do orientador como formador, pois se estabelece a lógica de que o aprendizado do alfabetizador vai se dá por meio de processo espontâneo a partir do contato direto dele com o material de estudo.

Segundo Miranda (2000), pode-se identificar que essa dinâmica se encontra no interior dos fundamentos construtivistas por considerar que o alfabetizador é o responsável pelos processos individuais de desenvolvimento do seu

próprio conhecimento, onde o orientador atuaria somente como um auxiliar. Por esse caminho identifica-se que a formação do PNAIC no contexto local, pela atuação dos orientadores, segue a mesma lógica dos fundamentos da pedagogia do Aprender a aprender.

Contudo, em oposição a este comportamento, apesar dos orientadores assumirem a função de reprodutores das atividades do programa, identificou-se em dois de nossos interlocutores o relato enfático demonstrando a importância atribuída à fundamentação teórica no processo formativo de acordo com relato abaixo.

Então eu sempre recorria a essa questão da fundamentação teórica também, entendeu. Eu sei que era importante a prática, eu sei que era importante a dinâmica, eu sei de tudo isso. Mas também sabia que era muito importante que eles conhecessem o material. (ORIENTADOR A, 2016)

O Orientador A (2016) demonstra que ele tinha uma preocupação particular em estar preparado teoricamente para ser um orientador de estudo. Considerava isso importante, pois reconhecia que somente essa condição lhe permitiria as ferramentas necessárias para estabelecer a mediação entre o alfabetizador e o conhecimento a ser transmitido: “Não adianta só eu chegar lá e colocar o que eu tinha visto nas formações, né”.

Consideramos importante dar destaque a esse fato, pois representa no interior das proposições e das ações efetivadas uma ruptura, tênue sim, mas evidente e suficiente para nos fazer inferir que os sujeitos no contexto local têm a possibilidade por meio das mediações que estabelecem, mesmo diante das regulações impostas pela exigência de cumprimento das atividades do programa, de ir além do que espera e propõem o programa.

Ao evidenciar a importância da fundamentação teórica para a sua atuação e para a formação dos alfabetizadores, o orientador está assumindo, segundo Duarte (2010a), o papel de um intelectual crítico, pois se preocupa com o acesso e a apropriação do conhecimento e assume, ainda, o papel de mediador pedagógico, conforme afirma Gasparin (2012), por estabelecer as estratégias necessárias para que a apropriação do conhecimento possa ser efetivada.

Essa atuação é enfaticamente valorizada por um dos alfabetizadores que considera que o profissional que se prepara teoricamente é quem consegue interagir e sanar as dúvidas durante o processo formativo. Ele chega a ser taxativo ao afirmar que durante os três anos iniciais do programa, somente um dos orientadores conseguia apresentar tais características: “acho que foi um, quem eu te falei que foi e agora voltou pra minha sorte” (ALFABETIZADOR B, 2017). Registra-se aqui que esse profissional era o Orientador A (2016).

Considerações finais.

Retomando o objetivo desse trabalho, considera-se que a formação em seu processo de materialização no contexto local apresenta, com maior ênfase, a lógica do modelo da racionalidade prática. Embora tenhamos identificado a presença de elementos característicos da racionalidade técnica e da racionalidade crítica, estes se tornaram secundários na medida em que, a instrumentalização propiciada estava diretamente relacionada ao pensamento prático do professor.

Pode-se perceber nas práticas desenvolvidas no contexto local que, apesar de o conhecimento/conteúdo ser definido em outros espaços institucionais, o curso não se limitou a transmiti-los tecnicamente. Em seu interior as práticas formativas desenvolvidas davam ênfase na valorização da experiência docente como instrumento para produção de novos conhecimentos pelos professores. No contexto local essa dimensão acaba se sobressaindo entre os orientadores e alfabetizadores entre os quais, o relato de experiência torna-se um dos principais elementos para ajudar o professor no processo formativo a construir estratégias de trabalho para enfrentar os problemas da sua prática docente.

Contudo, perceber mesmo que timidamente alguns elementos característicos da racionalidade crítica no processo de materialização da formação, nos permite afirmar que é possível, a partir das mediações estabelecidas pelos sujeitos, repensar no contexto local a forma como as propostas governamentais são apresentadas. E ainda, fazer a defesa de que se precisa propor processos formativos que adote os fundamentos da racionalidade crítica para permitir a compreensão da realidade e a formulação de propostas de ação sem que, teoria e prática, se sobreponham um ao outro, permitindo o verdadeiro exercício de compreensão da realidade a partir dos processos de reflexão sobre ela mediados pelos conhecimentos científicos.

Encerra-se este texto (re)afirmando a necessidade de se discutir a formação dos professores principalmente quando ela chega e se apropria do imaginário docente imprimindo discursos e projetando ações no saber-fazer docente sem que os professores problematizem a natureza da formação. Entendemos que o repensar de dada política no contexto local se efetivará na medida em que os professores sejam conscientes dessa natureza. A ausência dessa consciência move os professores a uma assunção deliberada sem as devidas reflexões haja vista ser a formação um anseio expressado nas vozes dos próprios professores a justificando como um princípio em si mesmo.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: Duarte, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto**: Pacto nacional pela Alfabetização na idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/pactp_livreto.pdf. Acesso em: 8 out. 2014.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de julho de 2012b.

BRASIL. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetro para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa, na forma do art. 2, inciso I, da Portaria do MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de dezembro de 2012c.

BRZEZINSKI, I. Políticas de formação de professores na América Latina: intenções, tensões e realidade na formação emergencial de professores no Brasil. In: JARDILINO, J. R. L.; MATOS, D. A. S.; SILVA, M. D. da. (Orgs.). **Formação e políticas públicas na educação: profissão e condição docente**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

CAMETÁ. **Entrevista** realizada com o informante Alfabetizador A no dia 24 de março de 2017.

CAMETÁ. **Entrevista** realizada com o informante Alfabetizador B no dia 25 de março de 2017.

CAMETÁ. **Entrevista** realizada com o informante Alfabetizador C no dia 21 de março de 2017.

CAMETÁ. **Entrevista** realizada com o informante Orientador A no dia 08 de dezembro de 2016.

CAMETÁ. **Entrevista** realizada com o informante Orientador B no dia 13 de janeiro de 2017.

CAMETÁ. **Entrevista** realizada com o informante Orientador C no dia 07 de dezembro de 2016.

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

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em educação. In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. D.. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana** : sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Camoína, SP: Autores associados, 2010a.

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

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

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, nº 9, p. 35-51, Ago. /Dez. 2014.

MIRANDA, M. G. de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**. Número especial. (março de 2001).

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

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

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

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

[1] O referido município está localizado na micro região de Cametá, pertencente a mesorregião do nordeste paraense a uma distância de 150 Km da capital do estado (Belém). Possui uma área de 3.081,367 km² apresentando uma organização espacial distribuída em dez distritos, respectivamente: Cametá[1], Areião, Carapajó, Curuçambaba, Janua Coeli, Juaba, Porto Grande, São Benedito de Moiraba, Torres do Cupijó e Vila do Carmo de Tocantins.