

FORMAÇÃO DOCENTE: Uma reflexão sobre os princípios nortedores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa

Ana Luzia Videira Parisotto
Andréa Ramos de Oliveira^(*)

INTRODUÇÃO

As questões relativas à formação conjugam-se, em grande medida, de forma reflexiva: formar é, antes, formar-se, educar-se, instruir-se, preparar-se. Se entendida de forma diferente, os sujeitos “a serem formados” passam a adotar papel passivo e, uma vez coadjuvantes do processo, e não autores, a formação assume caráter adestrador, doutrinador, e, portanto, pouco significativo. Ainda nesse sentido, formar não é sinônimo de informar. Informação integra a formação, mas não é a essência desse processo, tampouco a sua totalidade. Isso corresponde à defesa de que não basta “munir” as pessoas de teorias, é preciso que haja vinculação com o vivido. Formação, assim, envolve dois elementos igualmente importantes: os estudos desenvolvidos na área de atuação e a necessária consideração da prática.

No que concerne à formação de professores, é indispensável que se pondere tratar-se de aprendizagem adulta e, por assim sê-lo, trazer características bastante peculiares que devem ser consideradas. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 41-42) discorrem que “é a reflexão sobre a experiência que permite que possamos aprender novos conhecimentos e práticas” e apontam como traços da aprendizagem adulta, dentre outras, características como o compromisso, o envolvimento, a autonomia, a resistência, a motivação e a confiança.

Ao se adentrar a especificidade da formação continuada, Gatti (2008, p.57) considera que,

nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia de atualização constante, em

^(*)**Ana Luzia V. Parisotto.** Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Docente e pesquisadora na Unesp, campus de Presidente Prudente. *E-mail:* analu.videira@uol.com.br.

Andréa Ramos de Oliveira. Mestranda em Educação, da Unesp-Presidente Prudente. Supervisora de Ensino designada Diretora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Birigui. *E-mail:* andrearamos_os@hotmail.com.

função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Reconhecendo uma política pública como “diretriz elaborada para enfrentar um problema público” que possui como elementos fundamentais “intencionalidade pública e resposta a um problema público” (SECCHI, 2013, p. 2), pode-se entender que o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) “se constitui como política pública educacional de valorização e profissionalização de docentes, repercutindo como condição para uma educação emancipatória, que busca garantir a alfabetização dos alunos e a valorização docente” (PIRES e SCHNECKENBERG, 2015, p. 114). Na perspectiva de Theodor Lowi (in: SECCHI, 2013), que considera o impacto causado na sociedade, o PNAIC estaria enquadrado nas políticas distributivas, uma vez que seus benefícios se concentram a um grupo de atores, no caso professores alfabetizadores – primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental –, e seus custos são difusos para toda coletividade/contribuintes; na visão de Wilson, que analisa a relação custo-benefício na sociedade, o programa está entre as políticas de tipo clientelista; para Gormley, cujas análises centram-se no nível de saliência e complexidade, o PNAIC se enquadra no grupo da política de sala operatória; segundo a tipologia de Gustafsson, que tem como critério de distinção o conhecimento e a intenção do *policymaker*, o Pacto está dentre as pseudopolíticas, pelo interesse do *policymaker* de vê-la funcionando, mas sem conhecimento para estruturá-la adequadamente.

Os documentos do Ministério da Educação (MEC) apresentam o PNAIC como sendo “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização”, como alternativa para garantir o direito de alfabetização plena dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 05). Segundo dados do IBGE, levantados através do Censo 2010, a taxa de analfabetismo aos oito anos de idade no Brasil é de 15,2%. Por região tem-se: Norte 27,3%; Nordeste 25,4%; Sudeste 7,8%; Sul 5,6%; Centro-Oeste 9,0%. A Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização – Todos pela Educação), aplicada no início de 2011 a fim de verificar a qualidade da alfabetização de estudantes egressos do terceiro ano, mostrou que somente 59,3% atingiram os conhecimentos esperados em escrita, 56,1% em leitura e 42,8% em matemática.

Há variações entre as diferentes regiões do país e redes de ensino (pública e privada) – o menor índice de analfabetismo está no Paraná, 4,9%, e o maior em Alagoas, 35,0% (UNDIME, 2012). Os dados podem evidenciar, ainda, certa incoerência do programa, uma vez que, pensado para realidades bastante contrastantes dos Estados do Sul e Sudeste, tenha sido “uniformizado” a todas as regiões. O programa teve como um dos modelos o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), experiência do Ceará (MARQUES, AGUIAR e CAMPOS, 2009), estado com 18,7% de analfabetismo aos 8 anos de idade, já o material teve como base pré-projeto de formação para professores alfabetizadores organizado por pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE/) (CEALE/UFMG, 2014). É válido, também, considerar que, mesmo que o estado do Ceará tenha o menor índice de analfabetismo dentre os da região Nordeste, se comparados aos estados do Sudeste e do Sul, os dados se mostram bastante destoantes.

Rinaldi e Parisotto (2013, p. 188) afirmam que:

O fenômeno do fracasso escolar é uma entre inúmeras demandas que a escola enfrenta. A instituição precisa buscar respostas aos desafios que se apresentam em seu contexto e que estão diretamente relacionados com sua capacidade de oferecer educação de qualidade a todos os seus alunos. Mais do que nunca, é necessário refletir sobre o papel social e a função política da escola verificando *o que e como* devemos fazer para que esta instituição possa se tornar um instrumento eficiente de promoção de mudanças sociais. Entretanto, as reflexões devem vir acompanhadas de ações práticas que ultrapassem as publicações legais e as pesquisas. Elas devem servir como referências que permitam à comunidade escolar traçar caminhos e pensar estratégias práticas para a realidade em que está implantada.

Constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, o PNAIC adotou como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, ressaltando que,

Desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação (BRASIL, 2012, p. 26).

Evidencia-se que ao professor alfabetizador é atribuída uma responsabilidade grande acerca dos objetivos pretendidos pelo programa, acrescentando-se que “o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania”. Para tanto, afirma-se ser

necessário que o professor tenha clareza “do que ensina e como ensina” e sobre a concepção de alfabetização que está subjacente à sua prática (BRASIL, 2012, p.27).

Acerca da responsabilidade atribuída aos docentes, torna-se importante evocar os estudos de Leite e Di Giorgi (2004, p. 137) quando afirmam que:

É no contexto dessa complexidade de novas atribuições da escola, que os professores desenvolvem o seu trabalho e é a partir dessa perspectiva que eles são cobrados por toda a sociedade. Ocorre também que, por muitas vezes, são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada e linear da situação educacional em nosso país. Dessa forma, o professor tem sido cobrado e responsabilizado pelas fragilidades do sistema educacional, sem que as escolas estejam providas de recursos materiais, de equipamentos, de condições de trabalho e de profissionais que auxiliem o trabalho docente.

Sobre a formação do professor alfabetizador, os documentos de apresentação do Pacto destacam que ela não se encerra com a conclusão do curso de graduação e reforçam o entendimento de um processo contínuo que considera a sala de aula, espaço fomentador de dúvidas e conflitos, como elemento de discussão coletiva e reflexões mais aprofundadas. Sobre essa questão, é importante considerar as relações entre teoria e prática discutidas por Tardif (2014, p. 234) ao tratar que a prática docente “não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”, numa proposição de superação da concepção tradicional predominante, redutora e contrária à realidade.

Para Rudduck (1991, *apud* VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 167), o desenvolvimento profissional docente – a que outros autores tratam formação permanente, formação contínua, formação em serviço – se refere à “capacidade de um docente para manter a curiosidade sobre a sala de aula; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes, como apoio na análise de dados”. O desenvolvimento profissional, assim, não ocorre sem que haja a reflexão sobre a prática, não se desvincula das demandas cotidianas da atuação docente.

Como princípios para o seu processo formativo, o Pacto buscou contemplar: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; a colaboração. O objetivo deste artigo é refletir sobre tais princípios, por meio de uma revisão bibliográfica, a fim de que se pondere sobre a sua contribuição para uma

mudança de cultura de formação continuada que considere o professor como, também, autor desse processo. Integra pesquisa de mestrado em desenvolvimento que objetiva o estudo acerca das contribuições do PNAIC para a formação do aluno leitor e produtor de textos na prática dos professores de terceiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas situadas no interior do estado de São Paulo.

A PRÁTICA DA REFLEXIVIDADE

Entender o princípio da reflexividade docente requer a compreensão do movimento denominado “professor reflexivo” como conceito, e não somente a reflexão como atributo (adjetivo) dos professores (PIMENTA, 2012). Para melhor se entender a reflexão como conceito, Kemmis (1985, *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 369) explica que:

A reflexão é um processo de transformação de determinado material primitivo de nossa experiência (oferecido desde a história e a cultura e mediado pelas situações que vivemos) em determinados produtos (pensamentos compreensivos, compromissos, ações), uma transformação afetada por nossa tarefa concreta (nossos pensamentos sobre as relações entre o pensamento e a ação e as relações entre o indivíduo e a sociedade), utilizando determinados meios de produção (comunicação, tomada de decisões e ação).

É importante destacar que a reflexão tida como relevante no processo formativo não se resume ao caráter simplista e corriqueiro de “pensar sobre algo”, ultrapassa as proposições de caráter generalizante, devendo, necessariamente, atingir a perspectiva do professor como intelectual crítico reflexivo. A prática docente, assim, é tomada como objeto de análise crítica, que não dispensa o aprofundamento de estudos teóricos que a subsidiam, de forma que se estabeleça o necessário diálogo entre teoria e prática.

O caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” salienta que “o caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática” e destaca que a “atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação”, ressaltando a importância de que os professores analisem gestos profissionais de modo que se vejam em situações apresentadas e redirecionem seus próprios gestos em outras situações que se assemelhem às estudadas (BRASIL, 2012, p. 13).

Acerca da reflexividade, julga-se importante considerar as contribuições de Zeichner (1992) ao tratar da prática reflexiva enquanto prática social, que só se realiza em coletivos e, portanto, é estímulo à transformação das escolas em comunidades de aprendizagem. Sobre essa mudança de cultura das escolas, Fullan e Hargreaves (2000, p. 88-89) discorrem sobre a necessária reflexão sobre o agir, além da reflexão enquanto se age e a partir dele, significando, ainda, refletir sobre propósitos, sobre o contexto do ensino e sobre os entraves e os facilitadores desse mesmo contexto para a execução dos propósitos estabelecidos. No que se relaciona à união e ao trabalho colaborativo, destacam que “o ponto importante a ser focalizado é a reflexão, não apenas sobre a própria sala de aula, mas sobre o que, direta e indiretamente, têm influência sobre ela, além de utilizar esse foco como um ponto de partida para a ação”.

Sobre a prática da reflexividade, durante e a partir do PNAIC, algumas questões merecem ser investigadas, a fim de se constatar o quanto isso foi e tem sido instigado, desenvolvido e de fato promovido de modo que não se constitua discurso somente, ou seja, analisar, com profundidade, até que ponto o que foi oferecido contribuiu para a assimilação e incorporação de tal princípio à prática docente. Sacristán (2002, p. 26) já alertava que “o grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar”. Sendo assim, o princípio ora discutido suscita a questão: o PNAIC contribuiu para que os professores pensassem a sua prática?

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Ao tratar do conhecimento profissional docente, Imbernón (2010, p.30) afirma que “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”. O autor reforça o discurso de negação da profissão docente como meramente técnica, que se presta unicamente à transmissão de conhecimentos acadêmicos, e reafirma a necessidade de um conhecimento polivalente para o exercício da docência.

No caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, afirma-se que os profissionais envolvidos no PNAIC possuem um saber sobre a profissão, ressaltando-se que, “nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012, p. 14).

Entendendo-se que o programa atingiu, em seu primeiro ciclo, 5.420 municípios, num contexto de 5.570 segundo o IBGE, conforme dados divulgados pelo MEC em dezembro de 2015, torna-se bastante desafiador pensar na diversidade de saberes que foram mobilizados, nas diferentes concepções que se apresentaram, e de como esses saberes se articularam àqueles que o programa trazia. Mesmo ao se considerar os aspectos de cada localidade em que PNAIC aconteceu, deve-se ponderar que inúmeras foram as adaptações necessárias para que os objetivos fossem alcançados, em virtude da pluralidade de contextos, de realidades e de docentes envolvidos. Cabe, ainda, discutir que, quando se traz como princípio a mobilização de saberes docentes, não se trata de focar exclusivamente o conhecimento individual, mas sim de se considerar o conhecimento acerca da profissão. No tocante ao conhecimento profissional, Montero (2005, *apud* ROLDÃO, 2007, p.99) sistematiza tratar-se de:

o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência de sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e das análises da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Tardif (2014, p.241) chama a atenção para o fato de que, “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”, considerando “estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”.

Se garantido tal princípio, poder-se-á afirmar que o PNAIC terá representado, também, um importante passo para um melhor entendimento dos processos de profissionalização docente. Assim, a questão que ora se coloca acerca do princípio discutido é: o programa de fato mobilizou e colocou em jogo os saberes docentes ou os orientadores de estudo “deram aulas de PNAIC”?

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Muitas são as discussões que objetivam definir a profissão docente e a especificidade de sua ação. Historicamente, os professores têm vivido situações adversas que transformaram o seu

trabalho, a imagem social e o valor do “ser professor”; “a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social” (ESTEVE, 1995, p. 95).

Ao mesmo tempo em que sua atuação parece ter perdido o valor social, o professor se vê cobrado, e muitas vezes culpado, por resultados de aprendizagem que não são alcançados por uma atuação isolada. Em outras palavras, a sociedade e os governos não valorizam o professor, mas cobram deles resultados como se a sua atuação individual é que garantisse ou não os objetivos sociais que se colocam para a educação. A sociedade não consegue enxergar a educação como um processo, como um conjunto integrado de ações e de iniciativas.

Diante do mal estar docente que se tem instalado, uma das tarefas mais complexas dos cursos de formação, sejam eles no âmbito da formação inicial ou da formação continuada, parece ser o de se devolver aos docentes essa espécie de “dignidade perdida”. Cunha (1999, p. 131) trata da fragilidade do magistério como profissão quando comparada a outras e argumenta que, “sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”.

Ao definir a constituição da identidade profissional como princípio, os documentos norteadores do PNAIC justificam que:

Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social (BRASIL, 2012, p. 16).

De acordo com o explicitado no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, uma das maneiras de se conseguir a construção de uma representação sobre a profissão mais positiva seria a utilização da experiência dos professores, de forma que se favoreça “um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2012, p.16). Essa ideia de se estabelecer um coletivo cuja identidade se faz fortemente presente será necessariamente atingida à medida em que os outros princípios se fizerem respeitados; havendo, pois, ruptura na garantia de um deles, a construção da identidade profissional também não será uma possibilidade, até mesmo porque diz respeito a um processo em construção. É essencial,

ainda, entender que o “ser professor” não é uma construção exclusivamente individual, que os professores aprendem uns com os outros, que aprendem com e nas escolas em que atuam e que também as escolas aprendem com seus docentes; a questão do “aprender a ser professor”, pois, envolve disponibilidade para a mudança, de forma que coletivamente os professores se entendam em busca de uma identidade que os faça respeitados e valorizados, não segundo os “moldes” da escola do passado como querem alguns saudosistas, mas inseridos histórica, política e socialmente na realidade que se tem, que se vive e que se constrói atualmente.

No que concerne ao princípio em questão, coloca-se: os envolvidos no PNAIC, em todas as suas instâncias, têm o claro entendimento da formação continuada como um dos instrumentos para tal construção?

A SOCIALIZAÇÃO

Guimarães (2005, p.207) esclarece que:

Socialização profissional [...] significa o processo através do qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo.

Mais uma vez, evidencia-se que um princípio relaciona-se ao outro e não há como, em certa medida, contemplar um sem que os demais também se encontrem garantidos.

O princípio da socialização, conforme descrito no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, parece entender “socialização” de uma forma mais simples, como capacidade de comunicação entre pares, mera troca de experiências, através da qual um pode fazer intervenções com os outros, seja pela exposição de atividades, práticas, seja por trabalhos em grupo que se desenvolvam durante os encontros. No material, lê-se:

A capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. Houpert (2005) afirma que o professor, no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação. Desse modo, nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turno entre os pares, a

argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal (BRASIL, 2012, p. 17).

É importante, no entanto, destacar que essa troca entre os pares não deve ser permeada pela superficialidade de relatos, despidos da necessária análise crítica das práticas, das aprendizagens garantidas, das alternativas utilizadas para inclusão de todos, dentre outros aspectos que carecem ser contemplados, não se perdendo de vista que a socialização deve acontecer como forma de, também, permitir a reflexão sobre a prática docente.

Guimarães (2005, p. 213) argumenta que:

As discussões ou trocas de experiências podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do porque se agiu desta ou daquela maneira, são ótimas possibilidades para a reflexão. A contraposição entre o que se fez e a teoria existente, e a norma estabelecida pode se constituir em saudáveis conflitos cognitivos que propiciam a releitura e a reinvenção da prática. É por essa via, basicamente, que os professores, em geral, mais ainda os novos, constroem e se apropriam de saberes profissionais, desenvolvem maior segurança e autonomia na sua atuação. Enfim, constroem e fortalecem a sua identidade profissional.

Um cuidado que se deve ter nessas situações, ainda, é garantir que as práticas expostas não sejam uma simulação, algo preparado exclusivamente para ser apresentado num curso, ou como mero cumprimento de uma tarefa, omitindo-se as dificuldades que se apresentaram, uma vez que é justamente da discussão dos entraves percebidos é que se pode avançar nas aprendizagens dos alunos e dos próprios professores. A assunção de dificuldades não pode ser entendida como incompetência e, garantida a socialização, ninguém se coloca como detentor de uma “verdade absoluta”, até porque isso inexistente. A máxima que deve orientar os programas de formação continuada deveria ser sempre a de que, quando um cresce, todos crescem e a questão que se coloca a partir do entendimento deste princípio é a de pensar em que medida a cultura da socialização trabalhada durante o PNAIC contribuiu para que isso se configurasse também uma rotina nos ambientes escolares, de forma que fossem sendo estabelecidas verdadeiras comunidades de aprendizagem.

O ENGAJAMENTO

O engajamento exige o envolvimento com afinco, a dedicação, a participação de maneira colaborativa, o apoio a um ideal. Vaillant e Marcelo (2012) destacam que, na aprendizagem adulta, as pessoas envolvem-se quando percebem que suas ideias, suas preocupações, suas necessidades são consideradas e comprometem-se à medida que as metas e os objetivos aproximam-se da realidade.

O caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” traz uma descrição aligeirada do princípio do engajamento, relacionando-o à provocação do docente por meio de diferentes desafios e questionamentos que considerem e valorizem o saber que os profissionais já sabem (BRASIL, 2012). Chama a atenção, nesse item, o uso de “saber” no singular, o que parece desconsiderar que as experiências docentes são múltiplas e envolvem diferentes dimensões, julgando-se, portanto, mais coerente o uso de “saberes”, no plural.

Sobre a questão, Ibiapina (2008, p. 23) explica que:

O que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, com base na reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

O compromisso docente revelado passa, pois, a ser com a modificação da própria prática, dessa forma, a noção de engajamento supera a mera dedicação a um curso ou uma proposta de formação continuada. Revela, mais do que a aplicação de conceitos discutidos e/ou aprendidos, um compromisso ético com a profissão.

A COLABORAÇÃO

No caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, é esclarecido que se objetiva, “por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012, p. 19).

Fullan e Hargreaves (2000, p. 65) tratam da escassez de estudos comprobatórios sobre os benefícios da colaboração entre os professores, reforçam que dar e receber ajuda integra a busca pelo aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira, configurando uma contribuição significativa para que os professores se tornem profissionais melhores. Alertam que é fundamental que se compreenda o sentido do termo colaboração a fim de que tal princípio seja elemento importante na redução da incerteza do professor e no aumento de sua eficiência. Para os autores, o sentido de colaboração que contribui para maior eficácia do trabalho docente vai além da instituição de uma atmosfera feliz, da troca de histórias sobre alunos e do apoio moral que um professor oferece ao outro, uma vez que são traços de uma relação que não se aprofunda no nível profissional, havendo pouca discussão séria acerca do trabalho e do seu aperfeiçoamento. Reforçam, pois, que, “ao se tentar desenvolver culturas colaborativas, alegria não deve ser confundida com excelência”.

Nias, Southworth e Yeomans (1989, *apud* FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.68) descrevem que, nas culturas colaborativas, “a pessoa não é consumida pelo grupo, mas vê-se enriquecida através dele”. Dessa forma, facilita-se o compromisso com a mudança e com o aperfeiçoamento, criam-se comunidades de aprendizagem de professores que desenvolvem certa autonomia para a mudança e enfrentam-nas com confiança coletiva e com potencial crítico para seleção e adaptação de elementos que auxiliarão a melhoria do contexto de trabalho.

Uma das questões que merece ser colocada trata da responsabilidade dos gestores na implantação e desenvolvimento de culturas colaborativas nas instituições escolares e isso leva à reflexão de que nem todos os municípios envolveram gestores escolares no PNAIC, o que pode revelar uma “falha” do programa. O material de formação do PNAIC também destaca que “a partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores” (BRASIL, 2012, p. 19). No entanto, a partir desse apontamento, outra questão se coloca: a voz dos professores participantes teve eco no planejamento dos orientadores de estudo locais? Como os professores se enxergaram durante o PNAIC: de fato atores ou meros coadjuvantes de um programa que não foi, em essência, entendido? Respostas a tais inquietações seriam bons norteadores para programas de formação propostos por Secretarias Municipais e até mesmo para as edições de continuidade do PNAIC.

CONCLUSÕES

Baseados em seus princípios gerais de formação continuada, o PNAIC mostrou-se bastante audacioso, uma vez que não se restringiu, somente, a aspectos de conteúdos, mas adentrou as especificidades da prática docente, essencialmente sob a égide do trabalho coletivo. Revela-se, assim, a pretensão de se adotar uma perspectiva de formação continuada crítica, permeada pela reflexividade docente, a partir de problematizações concretas, reais.

Tomadas as proporções do programa, fica evidente a preocupação com uma maior equidade e qualidade educativa. Como medida de governo, a proposta mostrou princípios coerentes com discussões acadêmicas contemporâneas, no entanto, evidencia-se que, dada a complexidade dos princípios envolvidos, formações aligeiradas não trazem resultados num curto espaço de tempo. Os responsáveis por mudanças educacionais não são somente os professores, o que leva a entender que o PNAIC deveria, desde a sua implantação, ter envolvido gestores municipais e escolares, tendo isso como norma condutora e não como sugestão de organização das redes municipais.

Ademais, mudanças não se firmam se políticas públicas não tiverem continuidade. Intervenções pontuais não garantem transformações substanciais. O direito de aprender também diz respeito aos professores e às escolas, e isso não pode ter “prazo de validade”. Princípios não se perdem e, para tanto, ações que os resgatem e os promovam devem ser continuamente pensadas e executadas. Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade requer que tais princípios não somente constem de cadernos de formação, exigindo de todos que a educação brasileira seja enxergada por novas lentes. Quiçá com mais respeito até e menos discursos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SEB/DAGE. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.
- BRASIL. SEB/DAGE. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p.
- CEALE/UFMG, *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 10, n. 37, edição especial, mar./abr. 2014. Disp.: < http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014_JLA37esp.pdf>. Acesso: 04 jan. 2016.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I.P. .; CUNHA, M.I. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-148.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 136 p.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abril. 2008.
- GUIMARÃES, V. S. Estudos com foco no(a) professor(a), abordagens e referenciais: socialização profissional, tecnologias e pluralidade cultural. In: EDUCERE. *Anais... V Congresso Nacional de Educação*. Curitiba PUC-PR. p. 205-215, 2005. Disp.: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2015/anaisEvento/documentos/painel/TCCII90.pdf>>. Acesso: 07 jan. 2016.
- IBIAPIANA, I. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livros Editora, 2008. 136 p.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 127 p.
- LEITE, Y.U.F.; DI GIORGI, C.A.G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. *Revista Educação UFSM*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p.135-145, jul./dez. 2004.
- MARQUES, C. de A.; AGUIAR, R.R.; CAMPOS, M.O.C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.20, n.43, maio/ago. 2009, p.275-291.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.353-379.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.20-62.
- PIRES, A.P.; SCHNECKENBERG, M. Política de formação continuada de professores: o PNAIC e o desafio da alfabetização na idade certa. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 7, n. 2, p.103-126, 2015.
- RINALDI, R. P.; PARISOTTO, A. L. V. Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 180-202, maio/ago. 2013.
- ROLDÃO, M. C. Formação docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, p.94-103, jan./abr. 2007.
- SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 27 (2): 1-54, p. 21-28, jul./dez. 2002.
- SECCHI, L. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2013.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- UNDIME, Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC: Alguns dados sobre analfabetismo, 2012. Disp.: <http://undimemg.org.br/seminario-internacional/app/Dia11/Rafael_Mafra.pdf>. Acesso: 04 jan.2016.
- VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.
- ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 220, p. 44-49, 1992.

RESUMO

Este artigo objetivou refletir sobre os princípios para o processo formativo adotados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; a colaboração. Por meio de uma revisão bibliográfica, buscou-se a construção de uma contextualização na literatura sobre formação de professores dos princípios adotados para que, fosse possível a análise da contribuição de tais princípios para uma mudança de cultura de formação continuada que considere o professor como agente desse processo. Constata-se que o PNAIC mostrou-se bastante audacioso, pois não se restringiu somente a aspectos de conteúdos, mas adentrou as especificidades da prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores. PNAIC. Princípios formativos.

TEACHER EDUCATION: A REFLECTION ON THE GUIDELINES ADOPTED BY PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**ABSTRACT**

This study aimed to reflect on the guidelines adopted by PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (National Pact for Literacy at the Right Age) - in relation to teacher education: the practice of reflexivity, mobilization of teaching knowledge, establishment of professional identity, socialization, engagement, and collaboration. A close review of the literature on teacher education enabled us to contextualize the aforementioned guidelines and analyze their contribution to changes in the culture of continuing education with a view to regarding teachers as agents in this process. PNAIC has shown to be very audacious in that it has not been restricted to content-related aspects; it has, to the same extent, addressed specificities of the teaching practice.

Keywords: Teacher education. PNAIC. Educational guidelines.

Submetido em Fev. 2016

Aprovado em Jun. 2016