

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TARCYLA COELHO DE SOUZA MARINHO

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:
na trilha de sentidos ressoantes**

Salvador
2015

TARCYLA COELHO DE SOUZA MARINHO

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:
na trilha de sentidos ressoantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary de Andrade Arapiraca

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lícia Maria Freire Beltrão

Salvador
2015

TARCYLA COELHO DE SOUZA MARINHO

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos
ressoantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Mary de Andrade Arapiraca (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Lícia Maria Freire Beltrão (Coorientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)

Aos meus pais, com todo o meu amor.
Aos colegas professores, parceiros de luta.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Mary de Andrade Arapiraca, minha orientadora, que sempre esteve ali, na hora certa, com a precisão das palavras. A força de suas ideias foi decisiva para que meu trabalho chegasse onde chegou.

À minha coorientadora, professora Lícia Maria Freire Beltrão, pela sensibilidade com que abriu as portas para que eu vivesse esse processo formativo tão precioso em minha vida, por ter me coorientado com doçura, cuidado e afeto, por ter me ajudado a ler o mar.

À querida professora Dinéia Sobral Muniz, agradeço a importante participação em minha formação.

Às professoras Maria Roseli Gomes Brito de Sá e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, por participarem da banca de defesa com valiosas contribuições.

À Lygia de Souza Viegas, pelos intensos e transformadores diálogos construídos em sua aula que se constituíram em “combustível” em favor de uma ação docente menos opressora.

Aos meus colegas professores, incansáveis na luta por uma educação de qualidade, em especial às professoras alfabetizadoras de Santa Cruz Cabralia (Ba), Marina, Cecília, Zélia, Clarice, Nélida, Ruth, Ana Maria, Adélia, Rachel e Jorge pelo sincero acolhimento e envolvimento com a pesquisa.

Aos meus pais, Ovidival Costa Marinho e Conceição Coelho de Souza Marinho, pelo amor, carinho, cuidado e por todos os ensinamentos, nem tudo seria possível sem vocês.

Agradeço especialmente à minha mãe, também professora, fonte inspiradora que me ensinou que o conhecimento é uma busca sem fim, alimento da alma. Com ela aprendi que a formação deve ser fruto de um desejo pessoal.

Ao meu irmão Gustavo Marinho, por tornar minha vida mais doce e leve.

Aos meus avós Claudionor Coelho e Teresa Coelho (*in memoriam*). Às minhas tias e tios, primas e primos. À minha madrinha Silma Marinho. Todos vocês, cada qual, à sua maneira, contribuíram com a minha formação.

A e Claudete Coelho e Angelo Eduardo, pela acolhida amorosa, pelo carinho e atenção, pelo apoio em momentos tão difíceis, a vocês meu amor e gratidão!

À Priscila Amorim, amiga da Pedagogia, grande incentivadora dessa caminhada. Seu apoio e ajuda foram fundamentais para que eu chegasse aqui.

Ao Geling, pela acolhida carinhosa, por me ensinar que pesquisa se faz com amor, alegria, poesia e trabalho.

Às minhas amigas Samantha Dantas, Patrícia Magnativa, Anath Lorena, Janice Maria e Virgínia Freire por estarem tão perto, mesmo estando tão longe incentivando-me durante todo esse processo.

Às amigas construídas nessa potente caminhada, em especial ao grupo Acadêmicos Anônimos, Alex Lago, Patrícia Barreto, Amanda Azevedo, Maiara Damasceno, Daiane Silva, Yasmim Cunha e Wilson Brito pelo companheirismo, pelos estudos coletivos, pelos risos, por compartilharem comigo as angústias e as aprendizagens fazendo com que essa caminhada fosse menos solitária e mais solidária.

Buscando o sentido

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.

O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir.

Me recuso a viver num mundo sem sentido.

Estes ANSEIOS/ENSAIOS são incursões conceituais em busca do sentido. Por isso é próprio da natureza o sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é a sua própria fundação.

Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.

Tirando isso, não tem sentido.

Leminski

Curitiba, agosto de 1986

RESUMO

O presente estudo tem como alvo de investigação a formação continuada de alfabetizadoras no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Teve como propósito trazer contribuições para o campo das discussões sobre formação continuada de professores, tomando por base os sentidos atribuídos por docentes desse município à formação promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2013. Sua relevância justifica-se pela necessidade de se pôr em relevo mais um programa de formação continuada do governo federal para superação da problemática da alfabetização no país, pela ótica das alfabetizadoras. Sua consecução esteve subordinada a outros objetivos, tais como discutir a proposta institucional do PNAIC, com relação à formação de continuada de professores; identificar os sentidos atribuídos por alfabetizadoras à formação realizada pelo PNAIC, considerando da proposta: a valorização do saber docente construído na prática pedagógica, necessidades reais do cotidiano escolar; descrever as possíveis contribuições da formação, visando às formações futuras. A pesquisa é de cunho qualitativo, com delineamento do estudo de caso, operacionalizado através da leitura e análise de documentos e de entrevista semiestruturada, lida, sob inspiração da Análise de Discurso de linha francesa. Participaram do estudo dez alfabetizadoras de três escolas da rede municipal de ensino, sendo duas da zona urbana, dentre elas uma escola indígena e uma da zona rural. A leitura e análise das informações me permitiram perceber, em relação à formação continuada no PNAIC, resquícios de uma proposta formativa prescritiva, com característica aplicacionista que se distancia da realidade vivida pelas alfabetizadoras em suas unidades de ensino com base na formação de desempenho, insuficiente para provocar melhoria na aprendizagem dos alunos. Os sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras à formação continuada desenvolvida pelo PNAIC me fizeram pensá-los em duas perspectivas: a de que os sentidos que atribuo são reveladores de mal estar, inquietação, descontentamento e de uma ação formativa que não responde suas demandas e a de que as alfabetizadoras revelam uma forma pessoal de produzir formação continuada construída no diálogo entre elas, com destaque para a troca de experiências.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de professores. Formação Continuada. Alfabetização.

ABSTRACT

This research aims the investigation about continuing education in literacy program called Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. We aimed to contribute to the discussion field about continuing education of teachers in the city Santa Cruz Cabralia(BA), building on the meaning attributed by teachers of this city to the training provided by Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa in 2013, considering future formations. Its relevance is justified by the need of putting emphasis on another continuing education program of the federal government to overcome the problem of literacy in the country, by the perspective of the literacy teachers. Its achievement was subordinated to others goals, such as discussing the institutional proposal of PNAIC, related to teachers' continuing formation; identify the meanings attributed by the literacy teachers to the formation performed by PNAIC, considering the proposal: the appreciation of teacher's knowledge built on the pedagogical practice, real needs of the school routine; describe the possible formation contributions, aiming the future formations. The research has a qualitative approach, with case study design, operationalized through reading and analysis of documents and semi-structured interview, read, under the inspiration of the French line of discourse analysis. Ten literacy teachers from three municipal schools participated in the study, two from the urban area, among them one is an Indian school, and the other one is in the countryside. The reading and analysis of the information allowed me to realize, about the continuing education in PNAIC, remnants of a formative prescriptive proposal, with applicationist characteristics that moves away from the reality experienced by the literacy teachers in their teaching units based on the formation performance, insufficient to cause improvement in students learning. The meanings attributed by literacy teachers to continuing education developed by PNAIC made me think about them in two perspectives: that the meanings I attribute are revealing of malaise, restlessness, discontent and of a formative action that not answer their demands and that literacy teachers reveal a personal way to make continuing education built on the dialogue between them, especially exchanging experiences.

Keywords: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Teacher training. Continuing training. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Perfil das alfabetizadoras	30
Quadro 2 — Unidades de organização do curso	77
Quadro 3 — Distribuição das unidades	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A/C	Atividade Complementar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
EAD	Educação a Distância
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FNDE	Fundo Nacional da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAIC	Pacto com Municípios pela Alfabetização
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1 POR ONDE ANDEI: ENTRE FEITOS E SEUS EFEITOS	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO	23
2.1 Análise documental	25
2.2 Participantes da pesquisa	26
2.3 Trilhas do trabalho de campo	31
2.3.1 Processo de negociação	32
2.4 Dialogando com os sujeitos	36
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: HORIZONTES POSSÍVEIS	41
3.1 Possibilidades e desafios para a formação continuada docente	46
3.2 Formação continuada: breve cenário	51
3.3 Docência alfabetizadora	55
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	62
4.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contexto geral	62
4.2 Formação continuada no PNAIC: princípios formativos	67
4.3 Organização metodológica da formação continuada	72
5 O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS	78
5.1 Em busca de sentidos	79
5.1.1 Realidade	81
5.1.2 Aprendizagem	92
5.1.3 Estrutura	97
5.1.4 Experiência	103
5.1.5 Teoria	114
5.1.6 Autonomia	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A — Termo de consentimento	136
ANEXO A — Agenda de formação unificada PNAIC e Pacto com Municípios pela Alfabetização	138
ANEXO B — Agenda de formação do PNAIC	143

1 POR ONDE ANDEI: ENTRE FEITOS E SEUS EFEITOS

Antes de apresentar como esta dissertação esta organizada, gostaria de relatar, de forma breve, a minha trajetória profissional, destacando os caminhos que percorri para atuar como tutora no curso de Pedagogia a Distância, alfabetizadora de Jovens e Adultos, coordenadora pedagógica e orientadora de estudo em programas de formação continuada alfabetizadora, as experiências iniciais e, especificamente, o contexto no qual atuei como orientadora de estudos, de onde surgem as inquietações e a proposta de investigação acerca dos processos intrínsecos e extrínsecos envolvidos na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, doravante PNAIC. Quero esclarecer, desde o início, que, falando em alfabetizadora, refiro-me a professora alfabetizadora. Esclarecemos ainda, que a opção pelo uso do termo no feminino se deve ao fato de ser esse o gênero predominante nessa área de atuação.

Ao concluir a graduação em Pedagogia, no ano de 2004, estava em fase de muito entusiasmo profissional, tinha a convicção de que estava “pronta” para ser professora. Iniciei minha atividade como supervisora do programa Regularização do Fluxo Escolar da rede estadual de ensino, acompanhando, durante três meses, o trabalho das professoras de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ao dar os primeiros passos, me chamou a atenção o descrédito que as professoras debitavam ao programa. Para elas se tratava apenas de mais um momento burocrático, mais um curso que não promoveria mudança na sua prática pedagógica, ficando evidente que estavam ali não por desejo pessoal. Nessa época, não compreendia o que isso significava, não entendia a indiferença manifestada nos encontros.

Com o fim dessa atividade, assumi a função de tutora no curso de Pedagogia a Distância, no município de Belmonte (BA), minha cidade natal. Foram quatro anos de trabalho que me oportunizaram perceber o distanciamento entre o estudo teórico, ora em questão, e a prática pedagógica desenvolvida pelas alunas/professoras em sua sala de aula. O contato com professoras que atuavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental me permitiu perceber o olhar desconfiado sobre os estudos teóricos, o que tornava visível uma prática alfabetizadora marcada pelo ensino mecânico, repetitivo e descontextualizado, pautado no trabalho com as famílias silábicas, no qual imperava o discurso “se me alfabetizei assim, é esse o ensino que dá certo”, mesmo diante da constatação, vivida por elas, do desencontro dos alunos com o modo como lhes era apresentado o processo de alfabetização. O empenho, o

comprometimento e o desejo de alfabetizar seus alunos eram atravessados por resquícios de uma prática docente que não dava conta de atender às necessidades do alunado, que, por viver em outro tempo histórico, exigia outras práticas. Todavia, o fato de terem ido à busca da formação dizia da necessidade de mudança, do reconhecimento do inacabamento próprio do humano, da vontade de aprender coisas novas, de rever e reformular conceitos, deixando claro, entretanto, que não estavam dispostas a abrir mão dos conhecimentos adquiridos através dos anos de profissão.

Eu, recém-formada, com pouco tempo de atuação docente, sem compreender a insistência que mostravam em permanecer com as mesmas práticas, a resistência em romper com um trabalho que não lhes permitia atingir seu objetivo de alfabetizar as crianças, me questionava: mas dá certo para quem? Vivíamos um interessante conflito acordado em questões da teoria e da prática, entre o conhecimento construído na experiência e o conhecimento afetado pela academia.

Em meio ao desenvolvimento da atividade como tutora, fui aprovada no concurso público para professora do Ensino Fundamental no município de Porto Seguro (BA), no qual iniciei atuando em séries de alfabetização de Jovens e Adultos. No mesmo ano, tomei posse para atuar no cargo de Pedagoga no município de Santa Cruz Cabrália (BA), em uma escola que atendia alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O trabalho em atividades diferentes, porém com o mesmo objetivo, o de contribuir com a aprendizagem de alunos, me trazia alento, visto que o processo de alfabetização continuava a me inquietar. Como professora regente, me incomodava a dificuldade que tinha de alfabetizar com práticas de leitura e escrita que partissem da necessidade do aluno, do seu interesse, dos problemas vividos por eles diariamente e o levassem a se apropriar do sistema de escrita alfabética com autonomia em situações sociais. A consciência da necessidade de trabalhar nessa perspectiva não me garantia o domínio dessa prática. Começava a desconfiar que a minha formação não correspondia às minhas necessidades de professora. Não estava tão “pronta” como imaginava.

Como fazer aquilo que dizia as professoras ser preciso fazer, quando tutora? Essa questão fazia ecoar em mim a fala de Nóvoa (2009, p. 17) quando nos diz que “o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas [...]”, o que provocava um sentimento doloroso de incompetência e vergonha. Somava-se a isso o fato de não só eu, mas também os meus alunos, sermos oriundos de um sistema educacional que se

caracterizava por um ensino mecânico e repetitivo, o que dificultava o rompimento com velhas práticas. Vivia, com muita angústia, o outro lado da moeda.

Na função de coordenadora pedagógica, o mesmo acontecia, porém dizer ao outro o que e como fazer era mais fácil do que fazer. A tarefa nessa condição era também complexa, pois as docentes pareciam não perceber a necessidade de romper com o ensino mecânico, repetitivo, pautado em materiais pedagógicos que priorizavam a memorização de sílabas e palavras ou frases soltas. Apesar de a maioria delas serem alunas de graduação em Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EAD), diziam ser a teoria e a prática coisas diferentes. Mais uma vez, a cena se repetia, via prevalecer o saber da experiência, o que me despertava atenção.

Pouco tempo depois, passei a compor a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz Cabrália (BA), tendo como uma das atividades a orientação de estudo no programa de formação continuada de alfabetizadoras do Governo do Estado da Bahia Pacto com Municípios pela Alfabetização¹, direcionado a alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental.

Nessa atividade, a necessidade das alfabetizadoras por uma formação continuada que as ajudasse a desenvolver melhor sua atividade pedagógica era visível. O olhar desconfiado era envolto de muita expectativa. O curso parecia ser um sucesso, talvez pelo “pacote pronto” oferecido pelo programa, pela rotina pré-definida, considerando o histórico de executores/aplicadores de propostas pensadas por outros. Alfabetizadoras e orientadoras de estudo, e aqui me incluo, estavam todas encantadas com o Programa. Não conseguiam perceber que eram vistas como objeto, que estavam ali para institucionalizar a proposta, seguindo-a passo a passo.

Nesse sentido, recorro a Cagliari, por trazer uma importante reflexão sobre o fascínio que um conjunto de procedimentos metodológicos exerce sobre os professores:

[...] os métodos fascinam as pessoas como varas de condão e, às vezes, infelizmente fazem com que certas pessoas se descuidem dos conteúdos em função dos métodos. Os métodos valem para quem é capaz de se beneficiar deles e jamais substituem o conteúdo, do contrário se tornam fins em si mesmos, ou máquinas que produzem robôs e não seres dotados de capacidade de reflexão intelectual (2009, p. 20).

É certo que em suas salas de aula elas traíam a proposta, o movimento entre o instituinte e o instituído, visto durante as visitas às unidades de ensino, interpretado pelos

¹ Pacto com Municípios pela Alfabetização é uma parceria do Estado com municípios baianos, em regime de colaboração, com o principal objetivo de promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, primeiro compromisso do Programa Estadual Todos pela Escola.

gestores como falta de compromisso, uma vez que, ao participarem do programa de formação continuada, deveriam aplicar a proposta como se fossem “máquinas de dar aula” (BOSI, 2014).

Após quase um ano e meio de trabalho com o Pacto com Municípios pela Alfabetização, outro programa foi implementado, daquela vez em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o PNAIC destinado a alfabetizadoras que atuam no ciclo básico de alfabetização. Assumi mais uma formação continuada alfabetizadora na função de orientadora de estudo.

Dessa forma, é preciso dizer, desde já, que é desse lugar, o lugar de orientadora de estudo, que apresentarei ao longo deste texto uma leitura prévia, feita por mim, sobre as primeiras impressões do PNAIC e sua formação continuada no município, partindo da minha vivência com o Programa durante todo o ano de 2013, de maneira a não causar estranhamento ao leitor, sem perder de vista que, no processo de minha formação continuada no programa de pós-graduação, estive como pesquisadora, considerando que minha atitude visa debater a temática em questão.

A chegada do Programa no município causou grande ansiedade entre as envolvidas em suas ações: orientadoras de estudo, alfabetizadoras e coordenação municipal. Porém, a primeira ação do PNAIC, a formação das orientadoras de estudo, gerou grande desagrado entre as mesmas.

No primeiro encontro de formação, as orientadoras de estudo, dentre elas eu me incluía, foram surpreendidas com uma proposta que se distanciava da anteriormente desenvolvida, o que provocou um profundo sentimento de frustração. Os confrontos com o Pacto com Municípios pela Alfabetização, desenvolvidos, inicialmente, eram constantes, não agradavam a logística, a metodologia, a proposta pedagógica, as professoras formadoras. A insatisfação era geral. Considerando as opiniões das orientadoras de estudo, talvez achassem que, para dar certo, um programa de formação continuada deveria dizer às professoras o que e como fazer. A falta de material didático para professoras e alunos, ou seja, a falta do “pacote pronto” existente no Programa anterior tirava o brilho dos seus olhos.

Aos poucos, com a sucessão dos encontros de formação, as orientadoras de estudo encontraram, na formação, momento oportuno para se pensar o processo de alfabetização a partir do compartilhamento de práticas pedagógicas realizadas pelas próprias alfabetizadoras. Um rico espaço para valorizar o trabalho docente, refletir criticamente sobre sua prática e ressignificá-la num exercício coletivo, era descoberto. O interesse das alfabetizadoras pelo

trabalho pedagógico da colega, o prazer em socializar e compartilhar seu trabalho com os outros, a satisfação em ter reconhecido o modo peculiar de proceder, produto do seu fazer diário, constituía-se em um espaço importante de compartilhamento de experiências. Nesse momento, fica claro que a experiência das colegas era o conhecimento de maior interesse entre os participantes. Isso que reconheci é tratado por Freire, ao dizer: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 39).

Esse exercício me fazia questionar as ações de formação (inicial e continuada) realizadas até então, começava a me dar conta que as professoras demandavam outra formação, o que me fazia suspeitar que as formações anteriores invalidavam os saberes que as docentes possuíam e por isso, talvez, não fosse possível provocar o sentido desejado em suas vidas. A momento, sentia que era necessário, tal como considera Nóvoa, “[...] inverter essa longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (2009, p. 33).

Nessa perspectiva, encontramos em Arroyo a necessidade de conceber as professoras como profissionais habilitadas para desenvolver suas atividades.

[...] A hipótese que nos orienta é a de que os profissionais da educação básica estão mais feitos do que essa lógica dedutiva supõe; de que a melhor estratégia é partir da formação que eles já têm, é assumir que a função de educador carrega dimensões definidas socialmente, partir do que há de permanente nesses velhos papéis sociais. É outra lógica para a formação dos profissionais da educação básica (1999, p. 152).

Aos poucos, a formação continuada no PNAIC passou a ser aceita pelas envolvidas em suas ações. Um pergunta, entretanto, me acompanhava: esse programa tem realmente contribuído com a formação continuada das alfabetizadoras? Como que esses estudos se materializam na prática? Estavam as alfabetizadoras satisfeitas com a formação continuada no PNAIC, ou apenas reproduzindo o discurso oficial para continuar recebendo a bolsa de estudos paga pelo Programa? Qual a real importância dessa formação continuada para elas? Será que conseguiremos alfabetizar as crianças de modo a promover o uso social da leitura e da escrita? Vivia com questões. Interessava-me descobrir os possíveis sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras à formação continuada no PNAIC. Essas ideias me levam a pensar que, o que escreveria aqui já havia de algum modo escrito em mim, em lembrança ao poema de Clarice Lispector (1993).

Desse contexto apresentado, nasce o desejo de estudar o programa de formação continuada no PNAIC, através da perspectiva das alfabetizadoras, pois é com elas que venho

dialogando e sinto a necessidade de continuar o diálogo, influenciada pelas reflexões apresentadas por Arroyo:

além do mais, precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. Fui percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que os seus profissionais. Estes aparecem como apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. Depois que se decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação... pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa. Recurso é pouco (2012, p. 9-10).

Diante disso, o desejo que tive na realização da pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes”, foi olhar para o Programa com os olhos dessas professoras, ouvir o que dizem sobre a formação continuada no PNAIC, com o intuito de sentir a realidade pela sua perspectiva e não sobre a sua perspectiva, por acreditar que a formação continuada só tem sentido, se partir do sujeito em formação.

Assim, ao ler as primeiras linhas do poema de Leminski, quando diz “o sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo”, pergunto-me por que me dedico a essa identidade mais misteriosa. A resposta encontra-se em minha história de envolvimento profissional que me mostra ser impossível desenvolver uma prática pedagógica no abstrato. Desse modo, ao considerar que a minha história de vida é uma história de quem busca sentidos, ao ver, mais uma vez, professoras serem convocadas a participar de um Programa de formação continuada, me pergunto: afinal, qual o sentido dessa formação continuada para elas?

Acreditamos, com isso, que o sucesso de um programa educacional, principalmente aqueles que tomam a formação continuada docente como ação central, a exemplo do PNAIC, precisa ser significativo para as professoras, falar de suas reais necessidades atenta ao que demandam, partir da valorização dos seus conhecimentos, do seu fazer cotidiano, ao considerá-las produtoras de sentidos. Dialogamos com Libâneo quando nos diz que “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (2011, p. 9).

Por considerar a escuta dos principais sujeitos envolvidos no processo formativo o melhor caminho para compreender a educação que temos e o sentido de propostas de formação continuada como a do PNAIC, acreditamos, assim, ser possível pensar os próximos programas de formação continuada, tendo em vista suas reais necessidades e desejos, uma vez que a qualidade do bom trabalho da escola depende, em grande parte, de como acontece à formação desses profissionais.

Assim, com o estudo, intentei, através de estratégias metodológicas, com que emergissem os possíveis sentidos provocados nas alfabetizadoras nesse processo formativo, com vistas a contribuir para pensarmos futuros programas de formação continuada que se aproximem da sala de aula e do fazer docente, de maneira que esse fazer possa ser alterado com vistas à promoção da aprendizagem do aluno.

Como é possível inferir do que foi exposto até o momento, as reflexões que serão aqui apresentadas se debruçam sobre a formação continuada no PNAIC. Entretanto, não se trata de investigar qualquer situação ou discorrer sobre a formação continuada no PNAIC em todo o território nacional, mas de analisar uma situação bem delimitada e inscrita no âmbito do trabalho das alfabetizadoras da rede de ensino público municipal de Santa Cruz Cabralia (Ba). Nessa perspectiva, avanço objetivando apresentar, já em outro tom, em que consiste o problema da pesquisa realizada e suas delimitações.

O problema da baixa qualidade da educação básica no país, principalmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita, é questão recorrente no contexto educacional com grande destaque nacional e internacional divulgado através de avaliações internas, Provinha Brasil, e externas, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Estamos no século XXI, já vivemos grandes transformações, avançamos em muitos setores, temos uma economia que desponta no cenário internacional, mas ainda não conseguimos superar o problema da alfabetização de crianças em idade escolar.

Frente a esse cenário dramático, a sociedade atônita pressiona os governos a darem respostas urgentes para essa questão, considerando as implicações sociais que a manutenção dessa situação pode causar ao desenvolvimento do país, o que torna a alfabetização de todas as crianças um dos maiores desafios a ser enfrentado na atualidade.

Cientes do caráter político e social do ensino e da aprendizagem, vemos o direito à educação ser reduzido ao direito a aprender a ler e escrever como operações mecânicas, não interativas, subjetivas e intertextuais. Como estratégia para garantir aos alunos esse direito, que agora tem uma idade certa, até os 8 anos de idade, os governos têm lançado mão de políticas públicas que se destinam à alfabetização de crianças, via formação continuada.

Na luta política por mudanças nesse cenário, algumas tentativas já foram realizadas na esfera nacional e regional, a exemplo do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento e Pacto com Municípios pela Alfabetização que, apesar de serem reconhecidos entre as professoras como importantes iniciativas de formação continuada, não promoveram os efeitos desejados, dentre outras coisas em razão de um

contexto escolar que se mantém inalterado, pela falta de articulação entre o saber produzido na prática e o estudo teórico que impossibilita analisar criticamente a realidade das escolas públicas brasileira sem direção à promoção de mudanças. Para melhor compreensão do cenário em estudo, consideramos necessária uma breve descrição dos Programas citados.

O PROFA foi implementado entre os anos 2001 e 2002 pela então Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, tinha como objetivo principal desenvolver as competências necessárias de todo professor que ensina a ler e escrever e estabelecer referências para um modelo de formação continuada de alfabetizadores, partindo da resolução de situações-problema relacionadas à prática em sala de aula. A formação se baseou em três módulos e em programas da TV Escola, trabalhados pelos formadores de grupo, informa Piatti (2006). Podemos dizer ainda, que o PROFA foi o primeiro programa de formação continuada alfabetizadora realizada no município, iniciado no ano de 2002 com duração de pouco mais de 1 ano, sob responsabilidade de 3 formadoras ligadas à rede de ensino, envolvendo aproximadamente 80 professores, um total de 4 turmas.

O Pró-Letramento² é um programa realizado pelo MEC, desde 2005, ano de lançamento do programa, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR), com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. Participavam da formação professores nas áreas de leitura e escrita e de matemática dos anos iniciais, no modelo semipresencial, sob orientação de tutores municipais.

Seu desenvolvimento no município se deu de modo singular, uma vez que não havia sido feita adesão oficial ao programa. Entretanto, ao receberem o material de modo inesperado, ao tomarem conhecimento do que se tratava levando em consideração a qualidade do material, o departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, decidiu pela realização do programa à revelia das orientações oficiais, assumindo a responsabilidade pelas ações do programa no município que se realizou nos anos de 2007 e 2008, sob a orientação de duas formadoras municipais com aproximadamente 120 alfabetizadoras, informações relatadas pela professora Marize Rezende, à época, diretora de ensino. Vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação não dispõe de nenhum registro sobre a realização dos dois programas ora mencionados.

² Mais informações disponível no Portal do MEC <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>.

Pacto com Municípios pela Alfabetização, originário do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), desenvolvido, inicialmente, no Estado do Ceará, é uma parceria do Estado com municípios baianos, em regime de colaboração, para melhorar a educação básica nas escolas públicas estaduais e municipais da Bahia, tendo como objetivo principal promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, via formação docente, apoiado nos estudos sobre alfabetização e letramento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em consonância com o compromisso do programa estadual Todos pela Escola, iniciado no ano de 2011, ainda em desenvolvimento no município. Destinado apenas para alfabetizadoras de 1º ano do Ensino Fundamental, turma regular, diante do cenário dramático da alfabetização, o município, no ano de sua implantação, incluiu também alfabetizadoras de 2º ano do Ensino Fundamental, assumindo a “responsabilidade” por sua formação, ainda que sem disponibilizar os materiais didáticos fornecidos, causando insatisfação entre as participantes que se sentiram obrigadas a participar. O fato de ter sido uma das orientadoras de estudo, à época, me autoriza a trazer essas impressões.

A expressiva oferta de formação continuada de alfabetizadoras e a manutenção da problemática da alfabetização, oras até seu alargamento, têm sido, muitas vezes, interpretadas pelo poder público municipal como sendo de responsabilidade das docentes, uma vez que os programas de formação continuada de que participam não têm promovido efeitos expressivos no que concerne ao problema em questão revelados através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município. Dessa forma, ouvi-las se constitui um caminho precioso para revelar o que pensam sobre os programas de formação continuada desenvolvidos, em especial, o realizado pelo PNAIC na tentativa de compreender em profundidade essa questão visando contribuir com o debate sobre formação continuada.

Diante da perpetuação do problema e do reconhecimento da alfabetização como um direito do cidadão, o Ministério da Educação (MEC) implantou o PNAIC em todo o território nacional, convocando a sociedade para assumir junto o compromisso Todos pela Educação³, Programa que se apresentou como uma proposta capaz de alterar esse cenário preocupante, apostando suas fichas na formação continuada docente.

Devido aos poucos efeitos produzidos pelos Programas já realizados este estudo aponta a necessidade de investigar os sentidos que as alfabetizadoras podem ter atribuído à

³ Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como intuito contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Tem como objetivo ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Objetivo posteriormente traduzido em 5 Metas. Maiores informações disponível em < <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>.

formação continuada no PNAIC para que possamos caminhar com atitudes coerentes de formação continuada decente para enfrentar essa difícil batalha.

Diante desse complexo cenário, é crendo na urgência e nas potencialidades de um aparente novo contexto político-educacional que favoreça a qualidade do ensino, que a pesquisa intitulada: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes foi construída e teve como questão norteadora: Que sentidos alfabetizadoras do município de Santa Cruz Cabralia (BA) podem ter atribuído à formação continuada que lhes foi oferecida e realizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2013?

Para corresponder e alcançar a dimensão da pergunta apresentada, procurei, na realização da pesquisa, seguir a orientação da abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso. A opção por esse caminho se deu na tentativa de trazer à tona informações que compõem a realidade, utilizando da análise de documentos e entrevista semiestruturada.

Em busca dessa entidade misteriosa de que nos fala Leminski, darei atenção aos discursos produzidos durante a entrevista semiestruturada, com foco nas condições de produção, atenta a possibilidade de geração de múltiplos sentidos que serão tomados por mim para que eu possa emprestar um sentido aos sentimentos, informações, inquietações, ao que disseram explicitamente, ou ainda, ao que deixaram nas entre linhas às alfabetizadoras. Farei a leitura inspirada na perspectiva da análise de discurso de linha francesa.

Enfim, diante do problema esboçado e dos aspectos metodológicos indicados, o objetivo geral do estudo é contribuir com a discussão sobre formação continuada de professores, tomando por base os sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras à formação continuada promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2013. Para sua consecução, a pesquisa desdobra-se em objetivos específicos, a saber: discutir a proposta institucional do PNAIC, com relação à formação continuada de alfabetizadoras; identificar os sentidos atribuídos por alfabetizadoras à formação realizada pelo PNAIC, considerando da proposta: a valorização do saber docente construído na prática pedagógica, necessidades reais do cotidiano escolar; descrever as possíveis contribuições da formação continuada, visando às formações futuras.

Em linhas gerais, a pesquisa foi textualizada e se encontra, organizada, sob forma de capítulos que correspondem a seis seções. Nesta seção introdutória que aqui se encerra, apresento em linhas gerais minha trajetória profissional e a implicação com a pesquisa, sua problemática, o problema e os objetivos. Na segunda seção, evidencio alguns conceitos

mobilizados para discutir a proposta do estudo, demonstrando o seu caminho teórico-metodológico e os principais dispositivos utilizados para produção de informações. Na terceira seção, apresento questões referentes à formação continuada docente passando pela apresentação de caminhos possíveis, possibilidades e desafios, seguido de uma breve contextualização da educação nos dias atuais, finalizando com uma discussão sobre a docência alfabetizadora. Na quarta seção discorro sobre a formação continuada no PNAIC, sua implantação, estrutura e organização. Já na quinta seção, analiso as informações produzidas durante a atividade de campo, com o intuito de apresentar a voz das alfabetizadoras a partir da leitura do que disseram durante as entrevistas, tomando os conceitos discutidos nas seções anteriores. Por fim, na sexta seção faço as considerações finais, visando retomar as proposições iniciais do estudo e discutir com base no percurso teórico e nos aspectos que emergiram ao longo do trajeto, apontando para algumas questões fundamentais para serem repensadas as futuras propostas de formação continuada de professores acerca dos possíveis rumos.

Desejo, com este estudo, contribuir com elementos significativos com o debate sobre a formação continuada dos docentes⁴, entre os quais me incluo e, certamente, você, que lê este texto.

⁴ Com intuito de socializar o conhecimento produzido e à ampliação do debate no campo acadêmico sobre a temática da formação continuada em dialogo com demais pesquisas, este estudo foi apresentado em alguns eventos científicos, no decorrer do seu processo de construção. São eles: I Simpósio de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2014; III Encontro de Leitura e Escrita do GELING: Para que a escrita seja legível, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014; V Seminário Nacional e I Seminário Internacional Gepráxis/PPGED e II Simpósio Internacional de Pós-Graduação em Educação: cooperação entre América do Norte e América do Sul, pela Universidade Estadual da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2015; VI Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Ensino Superior e I Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior (UNB), Brasília, 2015; II Colóquio Docência e Diversidade na educação Básica: políticas, práticas e formação, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Salvador, 2015; IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, 2015; XI Colóquio Nacional e IV colóquio Internacional do Museu Pedagógico, pela UESB, Vitória da Conquista, 2015.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Pra enxergar o infinito debaixo dos meus pés
 Não basta olhar de cima
 Não perca as crianças de vista

O Rappa, *Não perca as crianças de vista*

No capítulo 1, apresentei a seguinte questão da pesquisa: que sentidos alfabetizadoras do município de Santa Cruz Cabrália (BA) podem ter atribuído à formação continuada que lhes foi oferecida e realizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2013? Para corresponder e alcançar a dimensão da pergunta apresentada, viso explorar os limites de uma realidade específica, a partir de uma abordagem qualitativa, “[...] partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais [...]” (FLICK, 2009, p. 37), a partir de um olhar sensível sob a experiência vivida, esta “[...] sempre revelada na recolha e reunião do passado vivido, que também se projeta a um por vir” (BICUDO, 2011, p. 43).

Ao considerar a experiência vivida pelas alfabetizadoras na formação continuada do PNAIC, tal perspectiva, permite compreender a questão relativa ao trabalho em uma íntima relação entre as experiências dos sujeitos sociais e seu campo de atuação profissional, com intuito de descrever o fenômeno considerando o contexto no qual está inserido, de modo a evitar equívocos da realidade interpretada. Vale a pena abrir parênteses para Bicudo, ao discutir sobre a importância da experiência para compreender a experiência vivida: “temos, desse modo, que a experiência vivida não diz de uma realidade meramente subjetiva, pois é experiência do que está lá para nós em um campo onde mundo e experiência que dele temos são dados em um movimento de conexão e articulação e não isoladamente” (2011, p. 34).

Assim, para conhecer o cenário educacional em questão acredito ser preciso me aproximar dos sujeitos pesquisados, ouvi-los, considerar o cotidiano escolar e todas as suas formas de organização, a realidade social que o cerca, aspectos que agregam sentido ao texto em epígrafe “Para enxergar o infinito debaixo dos meus pés, não basta olhar de cima”, sendo necessário à pesquisa qualitativa estar entre os sujeitos, de maneira a enxergar a realidade pela sua perspectiva e não sobre ela e, sobretudo reconhecer que não há pesquisa neutra, uma vez que nem sujeitos, nem pesquisadores, nem o campo são neutros.

Dessa forma, defendo ser essa abordagem o caminho mais seguro para dar conta de um processo investigativo tão complexo, que possibilite ir além da descrição do real, revelando novas e significativas descobertas.

De acordo com Ghedin e Franco (2011), a pesquisa qualitativa busca descrever para compreender os conteúdos implícitos, para interpretar os valores encobertos que pautam os sentidos do dia a dia. Os discursos precisam ser decodificados, as falas sistematicamente organizadas em unidades de significados, pesquisador e pesquisados se fundem para promover a intersubjetividade, cada novo fato revelado pelo campo necessita de muitos olhares para ser compreendido.

De modo objetivo, o enfoque teórico-metodológico e o objeto de estudo da pesquisa inclinam a tomar uma realidade educacional específica para análise, o município de Santa Cruz Cabralia (BA), localizado na Costa do Descobrimento. A estruturação das reflexões e análises se orientam para identificar que sentidos alfabetizadoras podem ter atribuído à formação continuada realizada pelo PNAIC, com intuito de ouvir as vozes desses importantes sujeitos sociais, uma vez que para Flick (2009), a pesquisa qualitativa considera a diversidade de pontos de vista e práticas no campo devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados, tão caro para a pesquisa.

Desse modo, a ida ao campo compreende um estudo de caso, entendida por Triviños como “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente [...]” (2013, p. 133). O estudo foi concentrado no conhecimento de um caso particular, significativamente representativo de uma situação análoga, diante da necessidade de compreender a realidade de forma a descrevê-la densamente, primando pela pertinência do detalhe.

A escolha do referido município se deve pelo enfrentamento da problemática da alfabetização de crianças em idade escolar que desafia e preocupam os agentes educacionais — pais, professores, gestores — e sociedade como um todo, fazendo com que as instâncias governamentais responsáveis se utilizem da formação continuada como estratégia para superar o cenário desanimador.

Devido ao seu potencial em lidar com uma diversidade de evidências, a pesquisa foi conduzida, mediante a utilização da análise de documentos e entrevista semiestruturada. Esta última, por possibilitar a participação do sujeito e considerá-lo como um dos elementos do fazer científico, uma vez que na pesquisa qualitativa a interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados é fundamental. Para interpretação das informações, lançamos mão da inspiração

na análise de discurso por procurar “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2013, p. 15), no desejo de valorizar a singularidade da fala do sujeito, considerando as condições de produção: quem diz, o que diz, de onde diz, estabelecendo relações entre o dito com sua exterioridade (ORLANDI, 2013).

Tomando como inspirado a Análise de Discurso, transitaremos por três momentos para realização das análises. O primeiro concerne ao contato com o material de análise, na sua superfície linguística identificando as condições de produção. No segundo momento, identificaremos o objeto discursivo através das formações discursivas e, finalmente, chegaremos ao processo discursivo, a partir das formações discursivas identificadas tendo em vista à formação ideológica que domina tal discurso, devendo ser compreendida como aquilo que, em uma determinada formação ideológica pode e deve ser dito.

A expectativa com o estudo, a partir da investigação dos sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras à formação continuada no PNAIC, é abrir espaço para que o campo se autorize a falar de si, e partir dela na perspectiva do debate político educacional, já que é o repertório autêntico de quem está no campo a respeito do campo, colaborando com uma proposta de formação continuada que parta do sujeito e das suas reais necessidades e entenda a sua experiência como elemento formativo, de modo que elas possam contribuir com a formação de sujeitos autônomos, ainda que assujeitados, porém não alienados, capazes de decidir e atuar sobre o seu fazer. Esperamos com isso, que esta pesquisa possa auxiliar reflexões de profissionais da educação ligados a elaboração de políticas públicas em educação, e dessa forma, contribuir para o delineamento de estratégias de futuras ações formativas que visem promover a transformação da realidade da produção de fracasso nas escolas públicas.

A seguir serão descritos os procedimentos assumidos durante a pesquisa de campo.

2.1 Análise documental

De acordo com Macedo (2004), a análise documental pode se constituir num recurso precioso para revelar novos aspectos de uma questão ou mesmo aprofundá-la. Nesse sentido, traçamos como meta ler e interpretar os documentos que compõem o Programa que são em

número de 12 entre Portarias, Medidas Provisórias, Resoluções, documentos orientadores, além dos 36 cadernos, segundo pude apurar, consultando no portal eletrônico do MEC⁵. Em vista disso e, considerando que importante seria a leitura dos documentos que compõem o Programa, optei por me ater na leitura e interpretação dos seguintes: Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC, porque define suas diretrizes gerais (BRASIL, 2012b); Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, porque define o valor máximo das bolsas para os participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013); Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, porque dispõe sobre as categorias e parâmetros para a concessão de bolsa de estudos e pesquisa no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2012c), como também o Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do Futuro com o Começo que Ele Merece, porque apresenta, com riqueza de informações, os aspectos gerais que compõem o Programa, como: conceito de alfabetização, estrutura e organização do curso de formação, materiais didáticos, sistema de avaliação e informações sobre gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a).

Dentre os cadernos que compõem o Programa optamos pelos seguintes: caderno de apresentação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador, porque encontramos uma discussão aprofundada sobre a formação continuada de alfabetizadores, como também os princípios que orientam a organização dos sistemas de ensino em ciclo de alfabetização e aspectos relativos à proposta de formação continuada, como também o caderno Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no PNAIC, porque apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que caracterizam a proposta de formação do programa juntamente com orientações para a formação: estrutura, estratégias e materiais.

A leitura desse material, trabalho que antecedeu a minha entrada no campo, norteou a busca de informações que levaram a conhecer o PNAIC e sua proposta de formação a partir do discurso oficial, o que orientou a análise crítica dos documentos, procurando dar conta da sua caracterização que será apresentada no capítulo 4.

2.2 As participantes da pesquisa

⁵ Para maiores informações, consultar <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>.

Com o intuito de zelar pela representatividade do caso, foram selecionadas três escolas, duas da zona urbana, dentre elas uma escola indígena, e uma escola da zona rural, cujas identidades não serão reveladas por uma questão ética, opção que se estende ao contrato discursivo firmado com o corpo docente e, doravante, serão tratadas como escolas E1, E2 e E3. Para chegar a elas, considere como critério para escolha das escolas, atendimento a todas as turmas que compõem o ciclo básico de alfabetização e a permanência das alfabetizadoras que participaram da formação no PNAIC no ano de 2013 no quadro de docentes da escola.

Os sujeitos da pesquisa foram 10 alfabetizadoras representantes de cada ano correspondente ao ciclo básico de alfabetização e educação do campo, o que corresponde a 1 alfabetizadora para cada ano correspondente ao ciclo de alfabetização 1º, 2º e 3º anos de cada uma das 3 escolas escolhidas, mais 1 alfabetizadora da educação do campo, esta presente apenas em uma das escolas, que participaram de toda formação realizada pelo PNAIC no ano de 2013. Integram a escola E1 as alfabetizadoras Rachel Ana Maria e Zélia, a escola E2 as alfabetizadoras Cecília, Clarice, Adélia e Nélida e a escola E3 Francisco, Marina e Ruth.

De posse dos nomes, obtidos por meio da relação com o nome das escolas que atendiam essa demanda no ano de 2013 e respectivas alfabetizadoras, disponibilizado pelo setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, foi estabelecido contato com as gestoras das Unidades de Ensino, seguido das alfabetizadoras, presencial em sua grande maioria, mas também via celular, para autorização, apresentando-lhes nosso objetivo, situando o trabalho e pondo em evidência a relevância da sua contribuição para o estudo. É importante registrar que a identidade das alfabetizadoras será mantida em sigilo, ainda que algumas delas tenham autorizado o uso dos nomes, resguardando a ética na pesquisa, sendo identificadas daqui em diante, pelos nomes de escritores brasileiros, são eles: Cecília, Zélia, Ana Maria, Ruth, Rachel, Adélia, Marina, Nélida, Clarice e Jorge.

Para que possamos conhecer melhor as participantes da pesquisa, apresento o perfil das alfabetizadoras, revelando sua trajetória profissional e sua participação em programas de formação continuada.

Quadro 1 — Perfil das alfabetizadoras participantes da pesquisa

Alfabetizador	Formação	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação com alfabetização	Carga horária	Participou de formação cont. para alfabetizador anterior a esse	Continuou a formação no ano seguinte	Situação
Jorge	Pedagogia	4 anos	3 anos	40	Sim	Sim	Contratado
Ruth	Pedagogia	12 anos	5 anos	40	Sim	Nao	Efetiva
Marina	Pedagogia	18 anos	18 anos	40	Sim	Sim	Contratada
Adélia	Teologia/ Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (em curso)	8 anos	8 anos	40	Sim	Sim	Contratada
Nélida	Pedagogia/ Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (em curso)	14 anos	14 anos	40	Sim	Sim	Contratada
Clarice	Pedagogia/ Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (em curso)	7 anos	7 anos	40	Sim	Sim	Efetiva
Cecília	Pedagogia Psicopedagogia	11 anos	11 anos	40	Sim	Sim	Contratada
Rachel	Pedagogia/ Gestão Escolar	18 anos	3 anos	40	Não	Nao	Efetiva
Ana Maria	Pedagogia/ Psicopedagogia	21 anos	6 anos	40	Sim	Sim	Efetiva
Zélia	Pedagogia em curso	16 anos	16 anos	40	Sim	Sim	Efetiva

Fonte: Dados obtidos na entrevista semiestruturada, complementados via contato por telefone celular.

O perfil traçado das alfabetizadoras oportunizou conhecer aspectos de sua trajetória acadêmica e profissional. As informações contidas no quadro revelam que, do ponto de vista acadêmico, todas as alfabetizadoras são graduadas, com predominância em Pedagogia, incluindo-se numa perspectiva otimista a alfabetizadora Zélia, que está em processo de formação. Três já cursaram pós-graduação, em nível de especialização. Das dez alfabetizadoras, nove possuem largo tempo de atuação na docência, o que demonstra que apenas 1 está em início de carreira. À exceção de Jorge, alfabetizador mais jovem, e Rachel,

que anteriormente trabalhava com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, todas já trabalharam em turmas de alfabetização por tempo superior ou igual a 5 anos, ou seja, conhecem muito do cenário em que atuam bem como a prática de sala de aula. Isso é relevante, pois, ao evidenciar a dinâmica do ambiente escolar, as alfabetizadoras podem contribuir com informações preciosas no que concerne ao desenvolvimento da formação continuada no PNAIC no município.

Afora Rachel, todas afirmam já ter participado de alguma formação continuada alfabetizadora. É possível perceber, ainda, que o cenário é dominado pela presença feminina — há entre elas apenas 1 homem —, o que ajuda a entender o pouco valor atribuído ao trabalho das alfabetizadoras em uma sociedade marcada pela desigualdade entre os gêneros, fruto de práticas culturais discriminatórias. Entender que esse preconceito existe e buscar problematizar os valores por trás das situações que aparentam ser naturais, propondo-se a falar sobre elas, colabora para que as alfabetizadoras possam repensar suas práticas.

É importante ressaltar que, das quatro alfabetizadoras contratadas, três pertencem à mesma escola. Esse dado revela a atual situação do município, que conta com seu maior efetivo de professores contratados na E2. Em um cenário educacional brasileiro em que docentes necessitam trabalhar além das 40 horas semanais para complementar seu salário, essas as alfabetizadoras não ultrapassam essa carga horária.

A seguir, apresentamos as escolas, por considerar necessário mostrar um pouco do cenário no qual nossos sujeitos constroem-se como pessoas e profissionais, colocando-nos em sintonia com a ambiência aonde a formação continuada no PNAIC veio promover aprendizagens outras as alfabetizadoras que aí atuam, por considerar que “[...] a cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais, ou em contraposição às quais, as pessoas agem” (GATTI, 2011a, p. 176).

A E1 conta com um total de 230 alunos, por isso considerada de pequeno porte, entre alunos da Educação Infantil ao 5º do Ensino Fundamental, de nível socioeconômico baixo, em sua maioria assistido pelo programa Bolsa Família do governo federal, localizada na zona urbana, situada em bairro popular, um dos mais populosos do município. As turmas funcionam no período matutino e vespertino, tendo em seu corpo docente nove professores, entre efetivos e contratados, distribuídos em doze turmas.

É equipada com recursos didáticos básicos e simples, como: TV, data show quebrado, quadro branco, impressora e computador com acesso a internet, estes dois últimos utilizados

apenas na secretaria escolar com manutenção feita com dinheiro de professores, agente administrativo escolar e direção. Carteiras e mesas de professores e alunos encontra-se em bom estado de conservação. A estrutura física da escola é inadequada com pouca ventilação pelo fato de possuir apenas uma janela em cada sala, instalada recentemente após muitas reclamações da comunidade escolar, pois antes havia apenas cobogós e luminosidade precária. De acordo com as palavras de Sales, Mariño e Freitas, “[...] a luz, como conformadora do ambiente visual é capaz de influenciar decisivamente na concretização das realizações das tarefas que se efetuam em sala de aula [...]” (2014, p. 144), o que faz dela um aspecto importante a ser considerado no espaço de sala de aula. Não há pátio, e, sim, uma área de terra sem vegetação, cozinha com equipamentos básicos em razoável estado de conservação e sala de professores reformada com dinheiro arrecado na festa junina realizada para este fim.

A E2, localizada em uma comunidade indígena, também situada na zona urbana, bairro de Coroa Vermelha, de grande visitação turística, considerada de grande porte pelo fato de atender a um total de 820 alunos. Por ser uma comunidade com características culturais bem singulares, a mesma goza de certa autonomia em relação às demais Unidades de Ensino, principalmente no que se refere ao calendário letivo diferenciado e escolha dos funcionários contratados, que com exceção do professor de inglês, todos os outros funcionários são indígenas. É importante registrar que o maior número de funcionários contratos do município está nesta escola.

A escola atende alunos indígenas e não indígenas. Seu corpo docente é composto 31 professores, desses cinco são alfabetizadores. Nela, funcionam turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, contando ainda com salas de extensão nas áreas indígenas Arueira e Agricultura onde funciona a educação do campo com turmas multisseriadas, um total de 32 turmas, com atendimento nos três turnos. Nela funciona ainda o ensino médio no turno noturno, sob responsabilidade da Rede Estadual de Educação da Bahia.

Os recursos didáticos são básicos: TV, quadro branco, impressora e computador com acesso a internet, estes dois últimos de uso apenas na secretaria escolar com manutenção também mantida pelos professores, diretores e agente administrativo escolar. O prédio escolar é uma sede própria, com uma quadra de esportes que é recém-construída utilizada para eventos festivos e atividades recreativas, dentre elas futebol e basquete, biblioteca que é improvisada, 17 salas de aula com péssima luminosidade e ventilação, equipadas com ventiladores quebrados e carteiras em bom estado de conservação, porém em quantidade

insuficiente, sala de informática para uso da comunidade desativada por conta da incompatibilidade da rede elétrica e cozinha necessitando de reforma. Recentemente a escola passou por pequenos reparos como pintura e construção de 2 salas de aula, após manifestações públicas da comunidade escolar e comunidade indígena.

A E3, situada na zona rural denominada região Beira Mar, localizada no distrito de Santo Antônio, atende alunos de comunidades vizinhas por ser a maior escola da região, somando um total de 395 alunos, matrícula inicial, por isso considerada de médio porte, com 18 turmas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, distribuídos entre 19 docentes entre efetivos e contratados, nos três turnos. O turno noturno atende ainda alunos do Ensino Médio, sob responsabilidade da Rede Estadual de Ensino.

Como nas outras escolas aqui já mencionadas, seus recursos didáticos também são básicos: TV, quadro branco, pincel adquirido com recurso dos professores, data show, aparelho de som quebrado e impressora com manutenção também paga pelos funcionários já citados.

A escola encontra-se em bom estado de conservação, contando com 14 salas, dentre elas: 9 salas de aula espaçosas pouco ventiladas por não possuir janelas, apenas cobogós, 2 salas de recurso multifuncional, 1 biblioteca, 1 sala de informática composta por 15 computadores conectados a rede WIFI, 10 em uso e 1 sala de jogos. Possui ainda cozinha com equipamentos básicos, quadra de esporte necessitando reforma e palco para eventos. As carteiras dos alunos são novas, porém em quantidade insuficiente.

A descrição fornece uma viva ideia do contexto social e de trabalho em que as alfabetizadoras, que participaram da formação continuada no PNAIC, trabalham e vivem. Tais condições retratam as características básicas do ambiente social no qual o Programa adentrou, tendo em vista possibilitar as alfabetizadoras, com base no modelo escolhido, condições de estudo para dar continuidade ao seu processo formativo.

2.3 Trilhas do trabalho de campo

Nesta subseção, descrevo os passos dados no campo. Esclareço, desde já, que meu acesso foi facilitado pelo fato de pertencer a esta Rede de Ensino já tendo composto a equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Município fato que também favoreceu meu transitar nas escolas e conhecer mais de perto a comunidade escolar estreitando os laços.

Antes, no entanto, é importante destacar que a pesquisa, tão logo “saiu do papel” e passou a se materializar, com minha entrada no campo, foi afetada e, conseqüentemente, se transformou, isso ocorreu, durante a realização das entrevistas, advindas do confronto entre as ideias pensadas inicialmente. Essas informações serão esclarecidas ao longo do texto.

2.3.1 Processo de negociação

Início meu trabalho de campo pela relação das escolas que participaram da formação continuada no PNAIC em 2013. De posse dos nomes das 18 escolas, fiz a escolha por três delas, estabelecendo o primeiro contato entre os dias 04 a 09 de dezembro de 2014 nas respectivas Unidades de Ensino, onde fui pessoalmente conversar com cada diretora e cada alfabetizadora individualmente sobre o estudo a ser realizado para posterior autorização.

Minha visita se deu em um período de encerramento das atividades letivas, grande movimento nas escolas que se confundia ao cansaço e ansiedade dos professores pela sua finalização. A primeira escola visitada foi a E2. Encontrei a escola “a mil”, última semana de aula, todos agitados apontando com nitidez que a escola não estava em sua rotina diária: prova de recuperação, festinha de encerramento, visita técnica para reforma da escola solicitada desde o início do ano, após grande mobilização da comunidade indígena, fechamento de caderneta etc. Desconfiei que, talvez, aquele não fosse o melhor dia, mas na impossibilidade de voltar, insisti. Dirigi-me à secretaria da escola em busca da direção. A secretaria escolar encontrava-se bastante movimentada com a presença de alunos e professores à procura de algum material para festinha de encerramento, típico da esperada última semana de aula. Em meio a essa agitação, sendo eu conhecida pela escola, fui cordialmente recepcionada pela comunidade escolar e encaminhada até a diretora que, ao me atender carinhosamente demonstrava também que tinha pouco tempo para mim, se dividindo entre me ouvir, atender ao telefone e receber outras pessoas.

Diante da ocupação, tentei ser objetiva na explicitação do motivo da minha presença. Sem muito tempo para me ouvir e, com certo ar de confiança, de pronto, autorizou a realização da pesquisa, se colocando à disposição para qualquer necessidade me encaminhando até a sala de aula das duas alfabetizadoras presentes para dar continuidade à negociação. Nessa escola, diante da duplicidade de duas turmas do ciclo de alfabetização,

solicitei à diretora que indicasse as alfabetizadoras que participariam da pesquisa. À minha solicitação ela respondeu, optando pelas que tinham mais tempo de atuação na alfabetização, o que para ela significava mais facilidade com o trabalho exigido.

Acompanhada de uma agente escolar administrativa, fui até a sala de aula de Cecília que, com ar de surpresa, me recebeu afetosamente, com sorriso estampado no rosto. Enquanto a agente escolar administrativa tomava conta de sua turma, nos dirigimos para debaixo de uma árvore em meio a todo o movimento que se encontrava a escola, e o que seria um breve contato se tornou uma longa conversa. Ao explicitar o motivo da minha presença e fazer-lhe o convite, Cecília, com muito desejo de contar como havia sido sua participação na formação continuada do PNAIC, fez daquela conversa despreziosa um momento precioso, revelando suas primeiras impressões. Ao saber que a pesquisa se tratava apenas do ano de 2013, disse satisfeita “ainda bem que é sobre 2013 porque esse ano foi desastroso”, afirmando, em seguida, que o PNAIC havia dado certo mesmo diante do não cumprimento da gestão municipal com o acordo firmado, justificando que “O PNAIC deu certo porque a gente vestiu a camisa, pois aqui na escola é assim, quando o gestor não faz a gente se reúne e assume”, em demonstração do comprometimento da comunidade escolar com suas necessidades.

Diante das mazelas que vive a escola com todas as suas carências já conhecidas, exemplificadas pela falta de material, falta de estrutura, da precariedade do trabalho docente, o coletivo de professoras desta escola, que já gozam de certa autonomia exercida diariamente, respondem com coragem e maestria demonstrando comprometimento com seu trabalho ao se assumirem como sujeitos do fazer, da ação capaz de alterar uma situação que parece pré-determinada ao fracasso, como as que constroem a escola, devolvendo a vida sequestrada cotidianamente em rejeição ao modo desrespeitoso como são tratadas e como é tratada a educação em seu município, contrárias a uma prática educacional que se mostra opressora. Vemos, desse modo, que “[...] rupturas em concepções e rotinas podem ser geradas. Cada ação, por menor que pareça, tem seu papel — para mudar em direções qualitativamente melhores, ou para estacionar/regredir [...]” (GATTI, 2013, p. 156), mas, aqui, ao que parece, associa-se a condições qualitativamente melhores.

Diante das festividades de encerramento do ano letivo, disse ainda com alegria e alívio “a festinha dos meninos mesmo foi graças à bolsa do PNAIC”, pois alfabetizadora contratada contava que seu troco que já é pouco ainda não havia sido pago. Ainda durante a conversa, Cecília falou sobre a rejeição ao caráter histórico de propostas formativas com práticas

impositivas, feitas de cima para baixo, ao que disse “O PNAIC se adaptou à escola, primeiro eu fazia o meu e depois o PNAIC”. Com a chegada da alfabetizadora Nélida, Cecília se despediu e deixou claro que eu poderia contar com ela para o que precisasse.

A conversa com Nélida foi breve. Tímida, mas com sorriso no rosto, me recebeu carinhosamente. Sem querer roubar muito do seu tempo, iniciei, expondo minha intenção com o estudo, culminando com seu aceite. Não encontrando as outras duas alfabetizadoras, deixei agendado meu retorno para à tarde do dia seguinte.

No dia seguinte, como combinado, compareci à escola. Era o dia da festinha de encerramento das turmas das duas alfabetizadoras. Informada que estavam na escola fui a sua procura. Encontrei Adélia de pé na porta da sua sala e ali mesmo conversamos, rapidamente, explicando o motivo da minha visita que logo foi atendido e minha solicitação aceita pela alfabetizadora. Ao me despedir, encontrei Clarice com seus alunos, carregando o lanche da festa para sua sala. Ao me vir nos cumprimentamos, e aproveitei para pedir um segundo do seu tempo. O que me concedeu após encaminhar os alunos para sala. De maneira muito tranquila, aceitou colaborar com o que fosse preciso, dizendo, ao final, que gostaria de conhecer o resultado final da pesquisa, por considerar importante uma devolutiva da pesquisadora ao lócus de estudo, aceitei sua solicitação, comprometendo-me. Despedi-me, agradecendo a atenção, indo, em seguida, à escola E1.

Chegando lá, percebi que, diferente do que acontecia na escola anteriormente visitada, essa mantinha sua rotina normal, todos em suas salas, nada apontava que ali seria a última semana de aula. Procurei a diretora e não a encontrando, fiz contato pelo telefone. Conversamos por alguns minutos, e disse que ficasse à vontade para fazer o que precisasse. Fui ao encontro das duas alfabetizadoras que se encontravam na escola, em pleno exercício de sua atividade. A primeira a encontrar foi Zélia, sorridente, alegre, conversadeira, me recebeu como velhas amigas me parabenizando pelo mestrado, pedindo silêncio aos alunos em tom alto, pois havia visita na sala. Conversamos ali mesmo, em pé, à porta da sua sala. Ao saber do que se tratava, aceitou participar aparentando muita animação. Demonstrava ter ficado feliz em ter sido escolhida, deixando claro, logo no início, que fiz a escolha certa, ao optar pelo ano de 2013, pois “esse ano foi péssimo! Tudo corrido!”. Em seguida, me dirigi até a sala da sua colega Ana Maria. Em carteiras enfileiradas, os alunos estavam em silêncio ocupados em sua atividade, enquanto a alfabetizadora, em sua carteira, fazia a correção de outras atividades.

Cumprimentei a turma e fui convidada para entrar na sala me sentando ao lado da mesa da docente que, gentilmente, me recebeu. Conversamos longamente sobre a pesquisa e a importância da sua participação. Reforçando o que disseram as colegas, comentou que “foi bem melhor optar por 2013, pois esse ano foi um péssimo ano para o Programa” acrescentando que “via no olhar das orientadoras de estudo decepção e cansaço”, revelando em tom de tristeza e chateação que “a gente tá só cumprindo o que é pra fazer, a maior correria pra concluir o Programa esse ano”. Continuou falando dos problemas vividos na profissão que interferem na qualidade da formação continuada como: falta de tempo para estudar, aligeiramento da formação, a árdua rotina escolar considerando, portanto que “É necessário uma fiscalização mais de perto das ações do PNAIC no município” em referência à falta de comprometimento da gestão municipal, com a parceria firmada. Não encontrando a terceira alfabetizadora que estava afastada por motivo de doença, fiz contato pelo celular, obtendo resposta positiva ao que propus.

Faltava ainda uma última escola, E3, localizada na zona rural. Do mesmo modo, diferentemente da primeira escola, essa também seguia sua rotina normal, só encerraria suas atividades ao final do mês. Só então me dei conta que a escola E1 possui calendário escolar diferenciado, o que dizia da antecipação do ano letivo em relação às demais escolas. Ao chegar, o silêncio era tão grande que cheguei a pensar que não tivesse aula, não havia ninguém pelos corredores, o ambiente parecia estar vazio, não se ouvia um barulho sequer. Fui até a direção, onde encontrei a vice-diretora. Conversamos um pouco, apresentei o motivo da visita, explicando a escolha pela escola. Como em todas as outras escolas, a vice-diretora também concordou em colaborar sem apresentar nenhuma preocupação evidente. Feito isso, me acompanhou até a sala da alfabetizadora Marina que só, em sua sala de aula, arrumava seus pertences. Enquanto era convidada a entrar, a vice-diretora foi chamar o outro alfabetizador, único entre as participantes, que também se encontrava na escola, aparecendo minutos depois. Ao passo que ia explicando do que se tratava a pesquisa, a alfabetizadora e o alfabetizador iam demonstrando interesse em participar animados com a possibilidade de dizer o que tinham achado da experiência vivida. Mais uma vez, ouvi logo de início Marina dizer “Ainda bem que é sobre 2013, porque esse ano foi um fracasso, uma correria. 1 módulo em 1 dia”.

Durante as conversas, pude perceber que as alfabetizadoras das turmas de primeiro ano faziam uma leve confusão entre os programas Pacto com Municípios pela Alfabetização ou Pacto, como preferem as alfabetizadoras, e PNAIC por terem participado das duas

formações, concomitantemente, o que exigiria de mim cuidado em deixar claro que o estudo trataria da formação continuada no PNAIC. Ao se referir aos dois Programas, Jorge adiantou sua percepção sobre eles ao deixar claro que “o primeiro é mais engessado, o segundo um pouco menos”. Na ausência da alfabetizadora Ruth, na mesma semana, fiz contato por telefone. Com voz de surpresa e muita alegria, me atendeu, aceitando participar do estudo, agradecendo, ao final, por ter sido escolhida.

Considero válido registrar a surpresa e felicidade que senti pelo modo alegre, amigo e cordial que fui recebida em cada escola visitada pelos profissionais que, em pleno exercício de sua atividade, com salas com número elevado de alunos e muita coisa a fazer, me cediam, com prazer, um minuto de seu tempo precioso que se tornou muitas vezes em longos minutos. Acredito que essa aceitação da pesquisa se deu, não apenas pela relação afetuosa que temos, mas, sobretudo pela necessidade que tinham de serem ouvidas, em falar da sua experiência formativa, das suas necessidades, desejos e angústias. Por outro lado, é possível interpretar também como um pedido de ajuda das escolas para a superação dos problemas vividos diariamente, na esperança de que alguém lhes traga uma contribuição que ajude a alterar o cenário. Pude perceber que queriam desabafar, e eu queria ouvi-las. Deixei as escolas com a certeza que tinham muito que dizer e queriam fazê-lo.

Ao final de todos os contatos, um pedido foi feito por todos: o próximo contato para agendamento das entrevistas só poderiam ser realizadas após as festas de final de ano, ao que obedeci, é claro!

Estabelecido os contatos iniciais e respeitado o tempo pedido, dei início às negociações, via celular, para agendamento e posterior realização das entrevistas individuais.

2.4 Dialogando com os sujeitos

As entrevistas semiestruturadas feitas às alfabetizadoras aconteceram entre os meses de janeiro e fevereiro de 2015. Por ser um período de férias escolares minha expectativa era concluí-las no mês de janeiro. Entretanto, diante da exaustão da atividade docente, em alguns casos fez-se ímpar desligar-se por completo dos assuntos escolares para gozo do merecido descanso, deixando algumas entrevistas para o mês seguinte, início do ano letivo. Desse modo, as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade das participantes que se mostraram dispostas a cooperar desde o princípio.

As alfabetizadoras da zona urbana optaram pela realização das entrevistas em suas respectivas escolas por considerarem ser um lugar mais tranquilo, com pouca possibilidade de interferência devido ao período de férias, já as alfabetizadoras da zona rural optaram pela realização da entrevista em sua residência. As entrevistas duraram entre 1h: 40min a 30min.

O fato de pertencer à rede municipal de ensino e possuir uma relação profissional afetiva com as participantes, o que diz da minha implicação com o estudo, era algo que me preocupava, mesmo reconhecendo o que diz Minayo, ao esclarecer que, “[...] em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade [...]” (2012, p. 67-68), basicamente por dois motivos: temia que as alfabetizadoras dissessem o que achavam que eu queria ouvir e, que eu não conseguisse manter um distanciamento do objeto. Sentia que viveria um desafio, próprio do processo de aprendizagem.

As entrevistas foram marcadas por celular, realizados em datas e horários definidos por elas. Ao iniciarmos eram expostos os objetivos do trabalho e o modo como seria conduzida a entrevista, mobilizando esforços para criar uma atmosfera agradável que possibilitasse um espaço de conversa “entre amigas” na tentativa de deixar o assunto fluir com leveza para que as entrevistadas pudessem se abrir, evitando possível nervosismo.

Ainda assim, ao iniciarmos as entrevistas, em alguns casos, notava que não se sentiam muito à vontade, o olhar era de preocupação e desconfiança, na fala acelerada percebia certo grau de nervosismo, relatado poucos minutos após iniciarmos a entrevista, a exemplo do que disseram Cecília e Rachel: “ai, estou nervosa!”, fazendo sinal para o gravador, objeto esquecido com o desenrolar da conversa.

É preciso dizer ainda, que o nervosismo, a ansiedade e a insegurança também tomaram conta de mim, nunca havia feito uma entrevista dessa natureza. Pesquisadora inexperiente com medo de “falhar” no momento mais importante, sentia grande preocupação em cuidar para não fazer com que o outro dissesse o que eu queria escutar, mas, sim, escutar o que tinham os sujeitos a dizer.

A partir de um roteiro previamente definido, eu, na função de entrevistadora, iniciei a conversa lançando mão das questões pensadas previamente. Minha intenção era interferir o mínimo possível, assumindo uma postura de ouvinte, tal como já aludi, interferindo apenas em caso de extrema necessidade, quando do afastamento da temática, ou ainda para obter mais dados. Mas não foi bem isso que aconteceu.

Iniciávamos as entrevistas com o desejo de falar sobre quatro temáticas: formação continuada de professores, formação continuada de professor alfabetizador, política de formação continuada no PNAIC e formação com foco nas experiências. A partir das perguntas referentes aos núcleos referidos, outras surgiram individualmente durante as entrevistas. Entretanto a força das narrativas sobre a formação continuada no PNAIC foi imperativa, tomando conta de todas as entrevistas o tempo todo, a cada novo assunto proposto elas, voltavam a falar sobre a formação continuada no PNAIC que surgia com destaque na fala dos sujeitos, era o assunto dominante, sobre ele que queriam dizer, apenas sobre ele. Toda a entrevista girou em torno da formação continuada no PNAIC.

Fiquei surpresa e incomodada, confesso. Preocupava-me o esvaziamento das demais temáticas respondidas apenas como uma atitude de gentileza diante da minha insistência e talvez por isso, nas primeiras entrevistas, não consegui assumir a postura de ouvinte como desejava, interferindo com frequência durante as falas.

Foi difícil lidar com isso, foi custoso ouvir o que queriam dizer os sujeitos, a tarefa de escutar o campo foi aprendido no e com o campo. Demorei um pouco para entender o que me diziam! Para entender o que o campo revelava para aprender que, “para encontrar novas coisas de ver, é preciso desver o mundo”, como disse Manoel de Barros (2015, p. 13). Por diversas vezes, tentei controlar e direcionar as falas, insistindo para que dissessem sobre todos os eixos pensados, inicialmente. Foi aos poucos, a cada entrevista realizada e posterior transcrição, que fui aprendendo a ouvir, percebendo que o que se apresentava era forte demais diante do que fora pensado, inicialmente, e que era preciso ouvir o que os sujeitos diziam já que esse era o momento precioso de ouvir sensivelmente e atentamente o que diziam. Aprendendo a escutar, descobri também que era isso o que realmente me interessava, fato que me deu uma sensação alegre, ao perceber que a pesquisa era nossa, que a questão que me inquietava era também delas, e isso me deixava feliz. Assim, fui aprendendo a fazer pesquisa com o outro. Passei a ir para o campo para ouvi-las, reconhecendo-as não apenas como informantes.

Nesse sentido, vemos que o pesquisador assume papel de destaque no desenvolvimento do trabalho, participando ativa e sistematicamente das atividades de campo, imerso na realidade cultural, envolvendo-se e sendo envolvido por ela, imprimindo suas marcas ao mesmo tempo em que se altera, afirmando assim a impossibilidade de um fazer neutro.

Por entender a metodologia como um caminho que se faz e se organiza com o outro, diante das informações reveladas pelo campo, consideramos necessário seguir a direção apontada pela fala dos sujeitos, o que torna “[...] possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61), sendo, portanto autorizadas por elas a nos atermos em nossas análises ao aspecto que foi central em suas falas: a formação continuada no PNAIC.

Entrevistando as alfabetizadoras, ouvindo seus relatos e transcrevendo suas narrativas, ia em busca de sentidos que poderiam ter atribuído à formação continuada no PNAIC, estabelecendo relação com sua trajetória de vida e trabalho. Aprendi a escutar em cada dizer, em cada palavra que expressavam a importância e a necessidade que sentiam em dar continuidade ao seu processo formativo para melhor desenvolvimento da sua atividade docente. Os depoimentos relatados falavam, dentre outras coisas, com a lucidez de quem vive a profissão de um processo histórico de desvalorização do professor que, mesmo causando dor, angústia, frustração, sofrimento, tristeza revelava amor, alegria e comprometimento diante da difícil tarefa de educar no problemático cenário da educação brasileira, mas também evidenciavam vontade e o desejo de dizer, tinham consciência que tinham muito que dizer e sentiam-se felizes com esse momento, como nos disse a alfabetizadora Clarice: “você precisa ouvir o sujeito e depois você planejar em cima disso, isso é de essencial importância. Ainda não tem acontecido e ainda não aconteceu com o PNAIC né! Ajudou? Ajudou muito, mas ainda precisa ser visto, é preciso ser formado pelos bastidores. É aqui!”.

É válido dizer que as entrevistas foram realizadas sem haver empecilho. O sentimento de satisfação e valorização em serem ouvidas era evidenciado sempre ao final de cada entrevista diante do agradecimento com largo sorriso no rosto ao relatarem se sentirem importantes, por terem sido escolhidas, se colocando à disposição para qualquer outra necessidade, inclusive a possibilidade de entrar em contato comigo, posteriormente, caso lembrassem mais alguma informação em demonstração da relação de parceria que se estabelecia ali.

As informações produzidas da entrevista semiestruturada para construção das categorias de análise foram gravadas em mídia digital e, posteriormente, transcritas para não perder a preciosidade das informações, mediante consentimento dos sujeitos e colocados à sua disposição para conhecimento. Todas as falas foram transcritas na íntegra, atenta também às questões que permearam o contexto no momento da entrevista, a exemplo do choro emocionado de Adélia, ao falar sobre o compromisso e da dificuldade da sua comunidade em

valorizar a cultura do seu povo, bem como a postura e a reação das entrevistadas. Assim, as informações foram, concomitantemente, produzidas e interpretadas. Apesar desse movimento concomitante e processual de produção e interpretação de informações, as análises foram postas em relevo no momento seguinte.

Desse modo, é importante dizer que entrevistei, transcrevi e fiz uma leitura prévia de cada entrevista de per si procurando fazer um exercício de leitura parafrástica para então fazer a leitura polissêmica culminando na análise que ali se constituía numa perspectiva com inspiração na Análise de Discurso de linha francesa, considerada em Orlandi (2011). A partir de então, fui identificando aproximações e distanciamentos para construção de categorias de análise com as quais agreguei várias respostas. Para organizar categorias de análise significativa das informações produzidas nas entrevistas semiestruturadas, realizei leitura atenta com vistas à seleção dos recortes mais pertinentes, aqui apresentados: realidade, aprendizagem, estrutura, experiências, teoria, autonomia.

Durante as entrevistas, foi possível perceber a importância dessa iniciativa de formação continuada por grande parte das alfabetizadoras, destacando-se aspectos como aprendizagens no que concerne ao ato de alfabetizar, sendo outro aspecto positivo a troca de experiência entre os pares.

Os aspectos críticos abordados dizem respeito, em sua grande parte, a questões de ordem estrutural, como por exemplo: trabalho precarizado, falhas no apoio da gestão municipal no que concerne a alimentação e transporte; em alguns casos foram mencionados ainda o caráter teórico da formação com forte ausência do estudo das práticas. Aparecem, também, queixas constantes em relação à distância entre o proposto pela formação e o contexto escolar vivido pelas docentes, como também a falta de tempo para dedicar-se à formação acarretando sobrecarga de trabalho. Despontam, ainda, o ocultamento da diversidade cultural presente no ambiente escolar.

Considero importante registrar, ainda, que, após realização das entrevistas, fiz contato via celular com as participantes para complementação de informação para construção do perfil das alfabetizadoras em que mais uma vez fui atendida, calorosamente, todas sempre se colocando à disposição para qualquer outra necessidade.

Assim, entendemos que foi possível criar condições favoráveis para que fosse estabelecida uma conversa em que não apenas o fenômeno social em questão fosse descrito, como também para que houvesse explicação e compreensão a partir do contexto estudado, podendo as entrevistadas discorrer sobre o objeto em estudo.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: HORIZONTES POSSÍVEIS

Neste capítulo, apresentarei os referenciais teóricos que inspiram esta pesquisa, buscando tecer caminhos possíveis à formação continuada de professores, suas possibilidades e desafios, seguidos de uma breve contextualização da educação no cenário atual, finalizando com uma discussão sobre a formação continuada alfabetizadora.

Aliada à importância da função social do professor para elevação da qualidade do ensino e, conseqüentemente, das transformações sociais, está a posituação da formação continuada como aspecto imprescindível ao bom trabalho pedagógico, ao trabalho que atenda às exigências postas pela sociedade na direção da qualidade do ensino e sucesso das reformas educativas em face dos avanços científicos que colocam novas questões à educação escolar. Cabe destacar, desde já, que o conceito de formação continuada adotado neste estudo se refere à formação de professores já em exercício de suas atividades, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou a distância) em conformidade com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) por se tratar de um documento orientador das ações formativas em âmbito nacional.

Assim, defendida nos documentos educacionais, nos discursos políticos, nos veículos de comunicação, na sala de professores, no meio educacional de forma geral, a formação continuada aparece como importante estratégia para solucionar os problemas educacionais, apoiado pela consciência ingênua que, muitas vezes, nos impede de refletir sobre a lógica massacrante que tem colocado o professor como incompetente e ajudado a validar esse discurso sem considerar o contexto social em que estão inseridos e as condições de oferta, sendo tema de estudo recorrente em pesquisas acadêmicas e debates públicos.

Em autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Tardif (2013), Gatti (2011), Contreras (2012), Veiga (2012), García (2013) e Freire (1996), dentre outros, identificamos a preocupação com a temática e com as questões que a atravessam, bem como, nos eventos com destaque nacional realizado por entidades como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com vistas a provocar um debate sobre a formulação de novos caminhos para a formação

continuada de professores, sendo, portanto, oportuno e necessário aprofundar a discussão sobre a temática.

Em meio a essas discussões, o Governo Federal, como ação estratégica, para alcançar a qualidade do ensino, tem juntado esforços em direção à oferta de programas de formação continuada, amparada por dispositivos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que estipula em seu Art. 67 que os sistemas educacionais devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes em seu inciso II aperfeiçoamento profissional contínuo, com direito à licença com remuneração (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, o Decreto nº 6.755/09 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o objetivo de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada (BRASIL, 2009). Esta última entendida no Art. 2º, parágrafo XI como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, deixando claro em seu Art. 8º que seu atendimento dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em íntima relação com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino apoiado pelo Ministério da Educação estabelecido pelo Art. 9º, documento que favorece e fortalece a elevação da oferta de formação continuada no setor público.

Assim, passamos a ter cada vez mais vivências com formação continuada em todo o país, com grande preocupação em responder aos indicadores de qualidade da aprendizagem dos alunos, constituindo o ensino como espaço para que se ensine melhor, a partir de conteúdos e métodos pré-selecionados, provocando, de certo modo, um esvaziamento no processo formativo no qual os diferentes conhecimentos dos docentes e suas experiências têm tido pouco ou nenhum espaço, distanciando-se do que propõe o Decreto acima mencionado.

Nesse cenário ávido por resultados que se traduzem em números, algumas críticas tem sido feitas às formações continuada realizadas até então em que percebemos poucas mudanças, interpretado por muitos como um contrassenso, diante da expressiva oferta, pois percebe-se que a quantidade de curso realizados não diz da qualidade de seus efeitos, aspecto que tem posto a formação continuada em questão. Em vista disso, se faz necessária uma revisão crítica das propostas formativas implementadas, tencionando seus processos de maneira a não se resumir a responder indicadores de qualidade, mas que se pretendam a

avancar na elaboração de práticas de formação que entrelacem teoria e prática, em estreita relação com a realidade escolar, pensada a partir do olhar de quem se forma.

Com isso, podemos dizer que a contribuição de iniciativas de formação continuada desenvolvidas até aqui tem sido, muitas vezes, insuficiente para alterar a fragilidade do sistema educacional. Em certas circunstâncias, servindo para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente, com excessiva sobrecarga de trabalho, sendo vista por alguns como “[...] uma evidente e oportunista prática de deformação [...]” (MACEDO, 2010, p. 30) em que não há lugar para falar de si, de suas experiências, sua história, não havendo tempo para o sujeito, para a escuta, uma evidente tentativa de silenciamento de suas aprendizagens, silêncio que oprime, que impede um dizer por meio da censura (ORLANDI, 1993) como forma de sobrepor o conhecimento acadêmico, eleito como formativo ao construído na prática pelos docentes em pleno exercício de suas atividades. Desse modo, as experiências dos sujeitos, apesar de ecoarem, não promovem avanços na medida em que não são refletidos criticamente. Cabe destacar que

[...] talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Para além do fosso existente entre os cursos oferecidos e a realidade da atividade docente que revela o distanciamento entre teoria e prática está também a crítica feita à implementação de propostas de formação continuada com forte caráter homogêneo, padronizado, realizado de maneira verticalizada, ou seja, de cima para baixo, impositiva, por curta duração, com soluções genéricas para problemas singulares, verdadeiros manuais de receita, quase sempre descontextualizado das situações reais da vida escolar que descarta um saber já existente presente na prática do professor e ignora as precárias condições de trabalho que atravessam a atividade docente.

Essa postura de desvalorização dos conhecimentos docentes e a negação do professor como intelectual crítico pode ser encontrada nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), quando, ao defender a realização da formação continuada tanto dentro da escola como fora dela, delega as secretarias de educação por meio de seus técnicos um trabalho de controle das ações a serem desenvolvidas, atitude que demonstra o modo elitista, hierárquico, de fazer educação, que se constitui na perda de uma preciosa oportunidade de diálogo reflexivo feito na horizontalidade com o coletivo de professores a partir de suas demandas, impeditivos a criação de um espaço para aprender com o outro.

Outra crítica feita à formação continuada de professores pauta-se na prática uniforme de formação que trouxe consigo um modelo de professor pautado apenas no treinamento do técnico, do executor de tarefas, vista ainda hoje, em que o especialista é o responsável em dizer ao professor o que e como fazer para alcançar os resultados desejados. O trabalho do professor passa a ser compreendido como uma atividade técnica que consiste na aplicação de decisões também técnicas (CONTRERAS, 2012), aspectos que exercem forte influência no perfil profissional a ser formado e também denunciam um processo histórico de desvalorização do trabalho docente que deita em berço histórico com raízes na tradição de desempenho.

Nesse sentido, acredita-se que o caminho para promover mudanças em sala de aula passa apenas pela mudança do professor, pautado na falta de habilidades profissionais, decorrentes das lacunas produzidas pela formação inicial. Isso pressupõe que os professores nada têm a dizer sobre seu processo formativo, em termos do que seja necessário para seu desenvolvimento. Se é habilidade que lhes falta, não há necessidade para consultá-los (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). Dessa forma, deve limitar-se a uma condição passiva de aprendizagem, próxima da educação bancária tão criticada por Paulo Freire (1997).

Assim, não é difícil perceber que a formulação das propostas de formação continuada, muitas vezes, têm se dado de maneira impositiva, autoritária, o que faz dela um produto que deve ser comprado pelos sujeitos na condição de objetos, sem se importarem com os sentidos que atribuem ao processo e que, portanto não responde às reais expectativas dos docentes.

Com base nesses pressupostos, concordamos com Gatti e Barreto quando afirmam que

[...] os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessário para a realização das mudanças esperadas (2009, p. 201).

Juntam-se a isso críticas feitas a um conjunto de circunstâncias político-administrativo e organizacional das práticas de formação que se mantêm inalteradas. Programas aligeirados, inexistência de tempo para estudo na jornada de trabalho, descontinuidade dos programas, a cada nova gestão, falta de acompanhamento contínuo das ações do programa atrelado à precária estrutura física das escolas e condições de trabalho, todos esses aspectos, quando não integrados às práticas de formação são impeditivos à promoção de mudanças positivas. As palavras de Scheibe nos ajudam a pensar esse contexto:

[...] o que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação a carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante (2012, p. 45).

É preciso dizer, que essa concepção de formação continuada atende ao mercado de formação (NÓVOA, 1999, 2009) que se faz sentir na multiplicação de cursos oferecidos que se constituem em negócios economicamente rentáveis, contrapondo-se ao movimento de formação continuada, enquanto direito humano que requer uma ação formativa democrática, com tempo para pensar, sentir e refletir sobre o que lhe acontece, pautado antes de tudo no desejo pessoal e não como uma obrigação profissional, comprometendo seus possíveis benefícios, e, por isso, precisa ser rejeitado. Nesse sentido, seguimos a ideia de Larrosa:

[...] esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo [...] (2002, p. 23).

É certo que os avanços e pontos positivos produzidos pelas formações docentes já vividas precisam ser efetivamente apropriados e incorporados à prática formativa, porém é preciso compreender que o modelo vertical de formação continuada, tão presente nos programas ainda hoje, é insuficiente para potencializar o trabalho do professor, seu desenvolvimento pessoal e profissional, para promover sucesso na aprendizagem dos alunos.

Frente à constatação da incompatibilidade das propostas de formação continuada até então realizadas, é preciso superá-la com propostas como aprendizado da docência, menos violenta, em negação a propostas voltadas ao ensino, à correção do erro, pois se formar continuamente é requisito essencial à atividade do professor e implica no exercício constante de aprender e desaprender.

Os professores necessitam de propostas formativas mais “líquidas” e menos centralizadas, em íntima relação com situações reais das instituições de ensino a partir de movimentos de aprendizagem que favoreçam a socialização de experiências entre os agentes envolvidos que promovam oportunidade de desenvolvimento pessoal atrelado ao desenvolvimento profissional, uma abordagem formativa que valorize o seu caráter contextual, organizacional direcionado para a mudança, lembra García (2013).

Para tanto, há que se entender a formação continuada como prática emancipatória, pensada na ciência e na técnica, não se restringindo a instrumentalizar o sujeito, de maneira a desenvolver uma prática formativa que não forme para determinado tempo, estanque e

factual, mas que a partir da valorização da prática desenvolvida cotidianamente pelos docentes promova um estudo crítico de modo a empoderar o trabalho dos docentes e resulte na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, pensar novas estratégias de formação continuada, nova forma de realizá-la e uma nova cultura formativa se constituem em uma notável tarefa para potencializar esse importante espaço de aprendizagem e romper com o caráter técnico, prescritivo, voltado para o ensino, ainda presente, nos ajudando a construir propostas formativas que impeçam a manutenção desse círculo vicioso e reconheça o sujeito como autores de seus processos formativos capazes de construir conhecimentos que respondam a situações específicas vividas pelos docentes em suas unidades de ensino.

3.1 Possibilidades e desafios para a formação continuada docente

Diante das ideias apresentadas que evidenciam a ineficiência das práticas formativas até então desenvolvidas, com propostas generalistas, desconectadas da realidade vivida pelos sujeitos em suas unidades de ensino, que dissocia teoria e prática, pautada no domínio de uma técnica pensada apenas no teor pedagógico sem considerar as condições de oferta, o trabalho dos docentes e os aspectos infraestruturais da formação e da consciência sobre a importância da continuidade dos estudos para uma ação pedagógica que, dentre outras coisas, contribua com a aprendizagem dos alunos, é que se coloca em discussão a necessidade de uma proposta de formação continuada pautada em novos princípios.

Estamos falando de uma concepção que considere a subjetividade dos docentes, uma vez que um professor de profissão não é apenas um executor de tarefas pensadas por outros. Ele é um sujeito que assume sua prática a partir das suas experiências de vida, um sujeito que possui conhecimentos e os produz mediante significados que ele mesmo atribui à sua atividade, as quais ele estrutura e organiza (TARDIF, 2013).

A intenção não é excluir o que foi produzido, nem tão pouco negar sua importância, mas, sim, consolidar uma cultura de formação continuada que se proponha a refletir criticamente sobre a prática, sobre os saberes que emergem dela e que reconheça o professor como um intelectual crítico, produtor de sentidos e de conhecimentos, que se fundamente na experiência, entendida aqui não como acervo de experiências acumuladas em anos de trabalho

em sala de aula e sim como “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma [...]” (LARROSA, 2002, p. 26), o que diz sobre o caráter formador atribuído à experiência na medida em que ao acontecer ao sujeito, significa, modifica, altera e, portanto transforma.

Como vemos, há uma diferença fundamental entre um professor informado, que acumula conhecimentos, e o professor com experiência, que ao dar-se ao tempo, aberto a sua própria transformação, permite que algo lhe toque, lhe transforme se constituindo dessa forma em um saber, adquirido “[...] no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece [...]” (LARROSA, 2002, p. 27) prescindindo dessa forma análise crítica coletiva ao considerar que os docentes trazem consigo uma experiência valiosa sobre a escola e seu funcionamento.

Tudo isso torna imprescindível uma alternativa de formação continuada que seja pensada com o olhar do professor, a partir de suas necessidades e dos problemas que enfrenta diariamente em suas salas de aula, “[...] permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 110) aberto ao que diz e deseja do outro, pensado na horizontalidade, o que implica em maior presença docente na elaboração de estratégias formativas, inserção no debate sobre sua formação, se posicionando ética e politicamente, ou seja, papel ativo no que se refere à reformulação do caminho a ser trilhado para eliminação das barreiras impeditivas ao sucesso escolar. Para tanto, é preciso um processo formativo que desencadeie e valorize a história de vida desse profissional em formação, por se tratar de um sujeito historicamente situado, com seus achados, inquietações, medos e desejos, uma vez que há sentidos novos que precisam ser articulados. Essa reflexão nos leva ao que diz Nóvoa:

é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da vida [...] (1999, p. 10).

Ao considerar que, ensinando, transmitimos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito do que ensinamos, que as escolhas que fazemos como professores cruzam a nossa maneira de ser, ou seja, que a história de vida se mistura com a atividade profissional, Nóvoa (1999) defende que as dimensões pessoal e profissional não se excluem, não se opõem e, portanto, não se separa da ação docente, o que diz sobre a necessidade de tomá-la como proposta para pensar o processo contínuo de formação.

Assim, considerar a subjetividade docente — reconhecimento da relação entre experiências pessoal e profissional constituintes da sua identidade — é condição *sine qua non* para uma formação continuada que se pretenda horizontal e se desenvolva, reconhecendo a singularidade existente em cada unidade escolar, tendo em vista a resolução de problemas e superação de desafios. Esses princípios apontados por Nóvoa não se esgotam na multiplicidade de elementos que estão contidos na formação, mas abrem reflexões acerca da complexidade que envolve a função docente, exigindo mais que um transmissor de conhecimentos, um profissional que, ao produzir conhecimentos, é capaz de gerir com sucesso sua própria aula.

Essas dimensões que constituem a identidade do docente carregam o saber da experiência “[...] que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana [...]” (LARROSA, 2002, p. 26) e, portanto precisam ocupar lugar de destaque nos processos formativos, devendo, desse modo, ser tomado como potente elemento formativo impulsionador de mudanças positivas em direção a uma atividade docente para a promoção da aprendizagem do aluno.

Essa concepção traz em seu bojo a ideia de autonomia docente, que se faz cotidianamente, e, portanto requer que os professores sejam reconhecidos como atores do processo educacional, responsáveis pela sua formação e desenvolvimento em seus contextos escolares, pensado na coletividade.

Pensar a formação continuada nesse contexto requer que se reconheça o seu aspecto processual, contínuo, permanente sempre em construção não devendo, portanto, limitar-se à aplicação de conteúdos pré-definidos. Mais do que isso, ela deve potencializar a formação de sujeitos que desenvolvam o pensamento crítico e habilidades para o trabalho coletivo de maneira que possam construir sua autonomia numa sociedade que se organiza a partir e em torno dos processos educacionais.

Nesse sentido, para uma formação continuada que deseje mudanças efetivas no cenário educativo há que se considerar, ainda, o trabalho docente como um rico campo de investigação (NÓVOA, 2003, 2009) e de debate sobre a prática, ou seja, precisa tomar o trabalho escolar como referência, “[...] no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a construção de um conhecimento profissional docente [...]” (NÓVOA, 2009, p. 33) revestido de sentido e significado, possibilitando ao professor se utilizar da sua experiência para elaborar conhecimentos que respondam a questionamentos.

Os desafios diários que vivem em sala de aula devem, portanto, merecer lugar de destaque, considerando que boa parte do seu processo formativo passa pelas vivências e experiências em sala de aula, pelo diálogo com os colegas, pela relação com os alunos, pelas leituras que faz etc. É aqui que se aprende a profissão (NÓVOA, 2009), no fazer diário, na relação com o colega, no chão da escola.

Desse modo, entendemos que o exercício cotidiano da prática, possibilitará compreender melhor a complexidade presente na atividade docente e, como desenvolvê-la frente aos desafios que ela apresenta, se constituindo, assim, em solo fértil para o desenvolvimento profissional, de maneira que teoria e prática caminhem juntas, gerando aquisição e ressignificação de conhecimentos. Daí a importância de reconhecer que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, a formação continuada precisa aproximar a proposta de construção do conhecimento teórico com as experiências dos docentes, propor uma análise crítica sobre as práticas, pois são elas que produzem avanços na profissão. Trazer a complexidade da sala de aula para dentro da formação, considerar o ponto de vista do professor sobre a escola e os aspectos que a envolvem, para serem refletidos, problematizados e debatidos, abrem caminhos para um movimento de aprender e desaprender, provocando criação ou ressignificação de novas práticas pedagógicas, tendo em vista a produção de melhores efeitos na aprendizagem dos alunos, na qualidade da educação oferecida pelas escolas.

Para que sejam alcançadas com sucesso, as metas precisam estar atreladas a condições de trabalho favoráveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, pois se pensarmos a formação continuada como única condição de mudança, esquecendo-se dos outros elementos, aqui já mencionados, que compõem a complexidade do ensino e da aprendizagem, as propostas limitam-se apenas a mudar o professor incorrendo na culpabilização do mesmo frente aos poucos efeitos produzidos. Conforme diz Saviani,

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (2009, p. 153).

Uma proposta de formação continuada que se pretenda potencializar a prática docente precisa contar com condições reais de trabalho que favoreça o seu desenvolvimento e sensibilize para o que acontece não apenas dentro da escola, mas também no seu entorno, considerando o princípio da não neutralidade da educação e, portanto, da escola. Por tudo isso, não se pode aceitar uma formação continuada como fetiche que intenta esconder a relação da educação com as demais questões o que demonstra um esforço de esquecimento da precarização do trabalho docente na tentativa de esquecer a realidade, de modo a produzir um esquecimento intencional da totalidade na qual as relações sociais são completamente esquecidas ao focalizar apenas na figura docente, via formação continuada, como estratégia de superação do problema.

Ao propor um programa de formação continuada há que se levar em conta as questões levantadas acima, pois “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo [...]” (FREIRE, 1996, p. 98) em íntima relação com as questões sociais, com o contexto ao qual se insere o sujeito, uma vez que a atividade docente prescinde da sua condição de trabalho, do contexto e contingências dos meios para desenvolver suas atividades.

Como vimos, não há como dissociar o desenvolvimento do trabalho pedagógico das condições estruturais, das questões de como vivem sua profissão, uma vez que o trabalho docente esta condicionado por essas questões que atravessam o seu cotidiano profissional, devendo ser revelado por quem vive a profissão.

Desse ponto de vista, o professor seria o sujeito mais autorizado a falar sobre o cenário educativo, do que ocorre na escola e as implicações dos fenômenos sociais nela, não podendo, dessa forma, negar-lhe o papel de protagonista quando desejamos uma formação que pretenda provocar mudanças efetivas em sala de aula.

Considerada nesse contexto, a formação continuada precisa possibilitar aos professores refletir criticamente sobre a sua função docente, suas ações, dimensões, significados e sentidos que atribuem o seu trabalho de maneira que a atividade que se pretende realizar, cotidianamente, assuma um caráter de produção do conhecimento em resistência ao trabalho pedagógico meramente marcado pelo ato mecânico e técnico que favorece a reprodução das atividades docentes em uma perspectiva emancipadora e provocadora de mudanças efetivas no contexto de sala de aula. Segundo o relatório da Fundação Victor Civita, “[...] a Formação Continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desenvolver novas formas de ser,

pensar e sentir como a construção de projetos coletivos e éticos para o mundo em que se vive” (2011, p. 17).

As propostas de formação continuada necessitam contemplar, assim, diversos fatores, abrangendo desde condições para o enfrentamento pessoal de problemáticas singulares até estratégias de organização coletiva da atividade pedagógica que explorem alternativas de melhores condições de trabalho, indo, além do caráter técnico, potencializando oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Como vimos, ao desejarmos mudanças no trabalho docente a que se considerar as mudanças de ordem contextuais, carreira, condições de trabalho e salário que devem estar aliadas às políticas de formação continuada para promoção das mudanças educacionais desejadas, por parte da sociedade, levando em conta que o salto na qualidade educacional não passa exclusivamente pela mudança do docente. Se não mudarmos o contexto escolar, pouco poderão os professores fazer para promover inovações pedagógicas que contemplem a qualidade do ensino.

Em síntese, é preciso dizer ainda que a formação continuada é condição necessária, mas não a única para garantir uma atuação comprometida com um projeto social emancipatório. Ainda assim, acreditamos e defendemos sua importância para a melhoria da qualidade do ensino, cabendo aos educadores a ampliação do debate nesse campo, com novas contribuições e alternativas de análise que nos permitam um olhar diferenciado sobre a formação continuada. Estamos, hoje, diante de um desafio de proporção considerável: consolidar uma proposta de formação continuada que reconheça as experiências que possuem os docentes como elemento formativo a fim de desenvolver sua autonomia e o considere como sujeito histórico capaz de fazer escolhas assertivas e tomar decisões.

3.2 Formação continuada: breve cenário

Vivemos em uma sociedade marcada por constantes mudanças, pela presença da incerteza, da instantaneidade, ávida pelo novo, com grande potencial de transformação que afeta muitos aspectos do nosso cotidiano, influenciado pelo mercado de consumo compulsivo.

Mediatizados pela tecnologia da comunicação e informação nos encontramos diante de novas formas de ver e viver o mundo, as relações humanas, o trabalho, o conhecimento, a

comunicação etc, fenômeno que tornou a vida mais dinâmica, alterando radicalmente a modalidade do convívio humano, fazendo emergir novas demandas, novos desafios para viver nesse admirável mundo novo.

Pensar a sociedade nesse contexto de significativas transformações nos dá a sensação de vivermos como uma “metamorfose ambulante” que pode ser sentida em diversas esferas sociais, em que tudo pode mudar em fração de segundos, de maneira surpreendente, sob forte influência da tecnologia digital. Em algumas áreas, essas transformações podem ser sentidas mais que em outras, a exemplo da saúde em que cirurgias de alta complexidade são realizadas, exames com alta definição de imagem são entregues ao final de uma consulta, sem falar do celular, verdadeiro “teletudo”, que nos surpreende com suas impensáveis funções, tudo isso em um curto espaço de tempo.

É certo que a mudança sempre fez parte da vida em sociedade, mas é bem verdade que esse é um tempo de rápidas mudanças em alguns setores da sociedade que relacionam-se com as transformações na ordem do conhecimento, exigindo de nós novas aprendizagens.

Em meio a essas rápidas mudanças, sentimos o desejo de acompanhá-las, o que pode alterar significativamente nossa relação com o mundo e causar, em alguns de nós, muitas vezes, a sensação de desconforto, estranhamento e até incapacidade para lidar com o novo. Bauman (2001) considera a “fluidez” ou “liquidez” metáforas adequadas para compreendermos a natureza do presente momento da era da modernidade. Momento em que a durabilidade perde lugar para o descartável, para a funcionalidade, para a utilidade que alimenta o mercado do consumo. Para esse autor,

[...] o que torna “líquida” a modernidade, e assim justifica a escolha do nome, é a sua “modernização” compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo [...] (BAUMAN, 2013, p. 16).

A liquidez proposta por Bauman vem do fato de que os líquidos não têm uma forma, ou seja, são fluídos que se moldam, conforme o recipiente nos quais estão contidos, diferentemente dos sólidos que são rígidos e precisam sofrer uma tensão de forças para moldar-se a novas formas. A liquidez é uma característica da sociedade atual, marcada pelas constantes e rápidas mudanças com superação de antigos formatos, enquanto que a solidez fez parte da sociedade moderna, tempo em que as formas de viver resistiam em se manter inalteradas.

Assim, somos convidados a viver na mudança, a rever velhas práticas e desenvolvê-las de forma inovadora para lidar com os novos problemas que afligem a sociedade, com o intuito de atender às expectativas sociais em uma velocidade estressante e sedutora.

Nesse contexto, reconhecendo a “solidez” que marca boa parte da cultura escolar, regido por certezas que não se discutem para nos manter seguros, com horários rígidos, alunos agrupados por faixa etária, carteiras enfileiradas, conhecimento compartimentado, professores por disciplina, aspectos que impõem barreiras a esse mundo “fluido” em movimento constante de transformação e de possibilidades, em que o conhecimento, seu objeto principal, já não é mais propriedade dos agentes educacionais nem exclusividade do espaço escolar, cabe nos indagarmos quanto a essa dinâmica organizacional escolar marcada pela disciplinarização que assegura tempo e espaço diante desse mundo “líquido” em que o conhecimento se coloca como devir em um exercício permanente de questionamento e investigação.

É certo que existem movimentos, ainda que tímidos, que caminham em direção a uma cultura escolar mais “fluida”, imposta pela convivência com crianças, jovens e adultos que aponta para a necessidade de romper com as rígidas estruturas e repensar uma educação transmissora e centralizadora de conhecimentos que tem a homogeneização como princípio organizador fundante do sistema educacional, em um contexto social que coloca para os indivíduos a possibilidade de participar ativamente da produção do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

A busca pela formação continuada, a vontade de compartilhar e trocar experiências, o desejo de debater, dialogar e participar de propostas novas, por parte de alguns docentes, também aponta para o desejo de trilhar em direção a novos caminhos, à construção de uma cultura escolar mais atenta a esse mundo em mudança, com características “fluidas”, afinal, são tempos diferentes para a educação.

A percepção que se tem é de que frente às demandas colocadas pela sociedade para formação de um sujeito crítico e participativo para viver com autonomia, a escola que temos não dá conta de educar a população deste novo século, uma vez que ainda mantém velhos formatos em outra sociedade. A estrutura física não contempla essa nova forma de ver o mundo, o desenvolvimento emocional, as relações afetivas, as redes de intercâmbio e a comunidade como elemento importante de educação que se apresentam como novas necessidades educativas, alerta Imbernón (2009).

Seduzidos pelos novos desafios que têm revolucionado o dia a dia da sociedade e da escola, tornar-se um espaço em que a mudança, a diferença e a incerteza sejam vistas como

potência é a tarefa que se apresenta aos docentes. Estes “[...] necessitam não apenas dominar habilidades de alto nível como também se manter em dia com conhecimentos que podem tornar-se obsoletos com rapidez” (VIEIRA, 2012, p. 22), o que diz sobre a importância da formação continuada para uma atuação profissional que dialogue com as novas demandas da sociedade, e que, portanto seja fluida, seja líquida em rompimento com sólido formato de pensar o conhecimento e o sujeito em formação que partem de um único modelo.

Estamos prontos para viver esse desafio? Talvez, não! O que sabemos é que a educação de hoje se tornou mais complexa, e, portanto, não cabe mais a centralidade, a transmissão, o individualismo, a homogeneidade, a linearidade e a hierarquização do saber no tempo “fluido”, uma vez que

[...] os processos socioculturais produzidos pelas novas gerações em emergência geram novas linguagens, formas de ver o mundo, comportamentos e hábitos que aos educadores é necessário compreender para que sua ação pedagógica tenha ressonância entre crianças e jovens que, de geração em geração, adentram o universo escolar (GATTI, 2014, p. 3).

Reconhecemos que romper com estruturas tão sólidas não é uma tarefa confortável, mas sabemos também que a participação nessa sociedade requer uma educação que desenvolva no indivíduo habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc., habilidades imprescindíveis para promover a participação social nos dias atuais, aponta Imbernón (2010).

Para tanto, pensar a formação continuada no contexto atual é imprescindível para redefinir a escola e o seu papel na educação dos sujeitos, devendo buscar na heterogeneidade e na abertura a participação dos agentes educacionais alternativas que atendam às necessidades atuais, sem perder de vista a centralidade da sua ocupação, a aprendizagem dos alunos. Em um país que vive grandes desafios de ordem social como fome, miséria, uso de drogas, novas organizações familiares, dentre outros, se comprometer com essas questões não significa a obrigação de tomar para si o desafio que deve ser assumido junto às várias outras instituições sociais.

Sendo assim, não há dúvidas quanto à necessidade em acompanhar essas mudanças, sobretudo do nosso inacabamento como prefere Freire (1996). Nesse contexto, a luta por uma educação emancipadora que possibilite a participação dos sujeitos no processo de transformação em direção a um mundo menos rígido, requer também um profissional da educação diferente, uma vez que as mudanças atuais repercutem no trabalho docente, aspectos que colocam a formação continuada em destaque no cenário atual.

Nóvoa (1999) nos alerta sobre a existência da retórica cada vez mais presente sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desenvolver na construção dessa nova sociedade que nos é apresentada a cada dia de maneira diferente.

Como vimos, a modernização da sociedade, as mudanças no campo das tecnologias digitais e sua repercussão social, coloca para os professores a necessidade de pensar as questões pedagógicas que apresentam novas demandas, o que aponta para a busca por uma formação continuada que considere as questões da contemporaneidade em um processo permanente de aprendizagem.

3.3 Docência alfabetizadora

Em uma sociedade marcada pela cultura escrita, o domínio das habilidades de leitura e da escrita assume grande importância para que as pessoas usufruam dos artefatos culturais acumulados, com autonomia bem como participem da vida em sociedade. A escola, espaço legitimado para ensinar o domínio desse saber, se encontra diante do grande desafio de alfabetizar os alunos, em sua maioria crianças, tendo em vista sua inserção no meio social. A alfabetizadora, professora dos anos iniciais e que, portanto atua na alfabetização, responsável pela formação humana integral enquanto direito a vida e ampliação do acervo cultural aliada a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita, aparece na discussão educacional sobre a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, como peça central para alfabetizar as crianças via formação continuada.

Sabemos que a alfabetização no Brasil possui base teórica numerosa e complexa que vem sendo modificada, ao longo da nossa história, podendo se referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas reduzidas ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita.

De acordo com Soares (2013), uma teoria coerente de alfabetização precisa abranger a abordagem técnica da leitura e da escrita, seu enfoque como meio de expressão/compreensão, considerando a singularidade e autonomia em relação à língua oral e os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Nesse sentido, o processo de alfabetização, enquanto prática social, ganha visível notoriedade entre a comunidade

educacional e em políticas públicas de formação continuada, a exemplo do PNAIC, em que, boa parte delas, passam a defender o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, “[...] ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2012, p. 47). Ao defender a interdependência entre os processos de alfabetização e letramento Soares faz uma clara distinção conceitual entre eles:

em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...] (2004, p. 16).

Reconhecemos a prática de alfabetizar letrando como indispensável nos dias atuais, uma vez que o domínio da escrita e da leitura é instrumento de luta, de inserção social, é condição necessária para a participação efetiva dos sujeitos na sociedade. Pensar a alfabetização nessa perspectiva nos conduz ao reconhecimento do potencial emancipador do processo de alfabetização, no momento em que cria condições para que o sujeito aprendente faça uso social da língua e participe dos diversos espaços da sociedade com autonomia, conquistada cotidianamente. Desse modo, de acordo com Santos e Albuquerque, “alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar 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” (2005, p. 98).

Como já vimos aqui, há que se considerar ainda o avanço da tecnologia da comunicação como um fenômeno que tem alterado diretamente as situações de comunicação, a forma de pensar, se relacionar e aprender que atravessam o processo de ensino e aprendizagem, exigindo novas habilidades de leitura e escrita em atividades sociais de comunicação que se apresentam sob forma de redes sociais que nos levam a repensar a alfabetização de crianças que hoje não se limitam apenas a consumir informações, mas também a produzem, em uma sociedade cada vez mais conectada.

Desse modo, neste início do século XXI, a figura da alfabetizadora reaparece com grande destaque para enfrentar os novos dilemas da alfabetização, não apenas no que concerne à promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que atendam aos desafios da diversidade e ao desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias, aponta Nóvoa (2009). Esses desafios apresentam novas tarefas aos docentes que pouco ou nada tem a ver com os professores de outro tempo

histórico, aspecto relevante a ser considerado na sua formação continuada. Sobre essa questão acrescenta Imbernón:

[...] assumir essas novas competências implica uma nova forma de exercer a profissão e de formar os professores nessa complexa sociedade do futuro; complexidade que aumentará por conta da mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais, educacionais, que são as funções institucionais do sistema educacional. Finalmente, o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintos. Paradoxalmente, por um lado, a formação tem que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo tempo a arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social (2010, p. 31).

As alfabetizadoras, uma das agentes com potencial de transformação social, responsáveis pela promoção de uma aprendizagem que dialogue com essas intensas mudanças sociais, vivem o paradoxo de ao viverem em um espaço “sólido” que caracteriza parte das escolas, marcada pela rigidez, por rotinas preestabelecidas, pela homogeneização e padronização do sujeito, serem exigidas, por parte da sociedade, a pensar e agir com “fluidez”, contribuindo com a formação de um indivíduo capaz de interagir com autonomia nesse mundo do possível, no mundo que tem como característica o inacabamento, a mudança veloz. Mais uma vez, buscamos apoio em Imbernón, ao afirmar que “tudo isso torna inquestionável uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente” (2011, p. 10).

Esse dinamismo que envolve o objeto do conhecimento muitas vezes atrelado à crescente modernização da sociedade, em alguns dos seus setores, tem colocado para as alfabetizadoras a necessidade da busca constante pelo seu desenvolvimento profissional para que possa acompanhar de forma crítica as diversas transformações sociais, pois, como vimos, o conhecimento é mutável, dinâmico, devendo estar em diálogo constante com a vida social dos sujeitos.

Nesse sentido, a formação continuada se constitui um importante momento de reflexão sobre o fazer docente na busca de estratégias que lhe possibilite refletir sobre sua prática e realimentar as atividades diárias, como forma de contribuir com a qualidade do ensino. Entretanto, muitas vezes convocadas ou ainda pressionadas a darem continuidade à sua formação, as alfabetizadoras têm se defrontado com propostas formativas que lhe impõem a condição de passividade, com um modelo de professor ideal não político, um processo formativo de desconstituição do outro que aponta para um processo de colonização ideológica

através da imposição de pacotes pedagógicos destituído do lugar de possibilidades, de autoria, de decisões responsivas.

Esse entendimento implica uma proposta metodológica que reconheça o sujeito em formação como um profissional que já possui saberes oriundos da experiência e que, portanto, necessitam ser aprimorados, atualizados, ressignificados, tomado como um saber valioso para mobilizar os sujeitos a interagirem no processo formativo de maneira ativa, instigados para pensar e refletir sobre si mesmos, sobre sua prática docente entendida como uma ação política e, portanto intencional, pois uma formação que se deseje crítica requer reflexão, questionamento e investigação.

Esse discurso, que atribui às professoras papel central no processo para elevação dos índices de alfabetização e a convoca para participar dessa construção, requer uma escuta atenta, pois, muitas vezes, a coloca em situação de grande desconforto social, provocando mal-estar, quando, de um lado, é tida como colaboradora imprescindível para a promoção da qualidade do ensino, e do outro, vive a crise de confiança no seu trabalho pela sociedade, na qual seu potencial intelectual é visto com descrença, revertido em um considerável desprestígio social, revelador de um discurso político que não corresponde à intencionalidade declarada. Nóvoa esclarece essa ambiguidade vivida pelos docentes quando nos diz que,

por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (1999, p. 3).

De acordo com Giroux (1997) o apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram o professor como objeto das reformas apenas para colocar em prática tarefas pensadas por especialistas, quase sempre distantes do cotidiano escolar, revelando desconfiança quanto a sua capacidade intelectual. O desafio estaria na urgência de se unirem ao debate público, com seus críticos, fazendo ecoar sua voz, bem como a reflexão crítica sobre a natureza e finalidade da sua formação, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes de escolarização.

Um bom exemplo dessa contradição vivida pelos docentes pode ser percebida em campanhas realizadas pelo governo federal, divulgadas através das mídias de massa, em que a educação aparece como a base transformadora das desigualdades sociais, e o professor como

ator principal para que essa transformação aconteça. “Um bom professor, um bom começo⁶”, campanha exibida em rede nacional, apresenta o professor como a base de toda conquista. Para os idealizadores da campanha, o bom professor seria aquele que tem domínio do conteúdo e possui a técnica de ensinar, pautada no modelo educacional que separa o intelectual, que seriam os especialistas, dos práticos, os professores aplicadores de modelos, facilmente identificados nos programas de formação de professores alfabetizadores.

Se observarmos atentamente, identificaremos a responsabilidade delegada a esse profissional, que, além de não ser o único agente de promoção da mudança social, não consegue perceber na prática, com escolas sucateadas, salas de aula superlotadas, baixos salários, carga horária excessiva de trabalho sustentada apenas no ensino, condições reais para contribuir de fato, com a transformação tão desejada, por parte da sociedade.

Esse cenário, que ao mesmo tempo em que o professor aparece como a base de toda conquista e identificamos ações formativas que o convertem em um técnico, como profissional com a função de reproduzir modelos, de executar tarefas idealizadas por outros, contribui, para atribuir-lhes a culpa pelo insucesso escolar de milhares de crianças, o que torna difícil compreender como uma política que nega a autonomia pedagógica e desconsidera seu potencial intelectual pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Desse contexto, nasce o discurso perverso, com efeito des- responsabilizador que encontra no professor alfabetizador a fuga para os problemas que se apresentam, sustentado por uma sociedade que na busca por culpados, individualiza o problema e o responsabiliza pela baixa qualidade da alfabetização. Assim, nasce o sentimento de incapacidade, de incompetência e de fracasso, em boa parte dos alfabetizadores, provocando sofrimento, dor, baixa autoestima, desencanto, destruindo violentamente sua identidade docente.

A imagem perversa do professor transmitida pela mídia, pelas ações governamentais, pelas vozes autorizadas a falar sobre e por ele nos espaços públicos de forma opressora é dolorosa e ajuda a reforçar a imagem negativa que constroem de si mesmos a partir de um olhar ingênuo da realidade escolar apresentada, armadilha que legitima, em grande medida, a desvalorização desse profissional. Para Bauman (2014, p. 55), seria “[...] a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual [...]” quando a problemática é de ordem social, situado em um contexto dramático carregado de grande desvalorização social.

⁶ Campanha exibida em rede nacional pelo Movimento Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/14837/um-bom-professor-um-bom-comeco-e-a-nova-campanha-do-movimento-todos-pela-educacao/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

Desse modo, cansados de propostas formativas que lhes dizem o que e como fazer, de serem tratados como quem nada sabe e quem nada quer, de terem sua voz censurada, cerceada, assumir o lugar de intelectual crítico, participar, se envolver nas decisões políticas educacionais e colocar sua voz em destaque nos espaços públicos é um imperativo para resistir contra as diversas formas de opressão, e colocar em pauta suas reais necessidades, decidir o que e como fazer, “ter voz ativa, em seu destino mandar”, uma vez que, segundo Tardif e Lessard,

[...] os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (2012, p. 38).

É certo que o posicionamento político dos professores vem sendo modificado: “[...] aprendemos que nosso papel é socialmente definido, articulado em lógicas maiores [...]” (ARROYO, 2000. p. 206), o que colabora, em grande medida, para brigarmos contra a culpabilização do fracasso educacional. A classe se mostra mais organizada, os embates e debates acontecem em quase todo território nacional, sendo frequentes os movimentos públicos em prol de dignidade profissional, o que demonstra a tomada de consciência das dimensões social, política, econômica e cultural que atravessa a sua atividade pedagógica, corroborando para a construção de um novo profissional para essa nova sociedade. Em defesa do movimento político dos professores, Arroyo acrescenta:

a ênfase na consciência política, de classe, de categoria acrescenta uma dimensão subjetiva, valorativa. Afirma que a ação do professor e da professora é inseparável de sua subjetividade, de seus sentimentos, ideais e representações, da percepção e da consciência que tiver sobre os interesses que estão em jogo, sobre as estruturas, as múltiplas determinações do social e, especificamente, dependerão da consciência que tiver da sua ação educativa, do próprio campo da educação e da cultura [...] (2000, p. 204).

Reconhecer, na fala do docente, um lugar de autoridade inverte a lógica tradicional perversa, historicamente construída para colocá-la em segundo plano, se revelando como importante iniciativa de emancipação docente através da atitude investigativa dos problemas vividos, fortalecendo o exercício autônomo permanente para a construção da sua identidade docente.

Nesse contexto, cabe à professora alfabetizadora reivindicar seu direito à fala, o seu lugar de sujeito-ator desse cenário, fazendo ecoar a sua voz na esfera pública e exigir sua participação nos debates políticos sobre educação, para que ela se construa com vistas a

atender às reais necessidades da comunidade educacional, sendo preciso brigar pelo lugar de sujeito nesse debate, no sentido de colaborar com uma cultura educativa democrática em diálogo com as constantes transformações sociais.

Dessa forma, assumir o compromisso pela luta em defesa da qualidade do ensino e melhoria da alfabetização ofertada exige comprometimento de todas as partes envolvidas no processo educativo para que o discurso, facilmente proferido em favor do professor, possa ser superado, tendo em vista que a capacidade de gerar investimento necessário é o que pode fazer, de fato, a diferença e provocar melhorias no cenário educacional.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Neste capítulo, buscaremos apresentar a formação continuada no PNAIC – Língua Portuguesa, tendo como ponto de partida uma breve apresentação do Programa e suas bases legais para implementação, passando em seguida para descrição dos princípios que fundamentam sua ação formativa e que são considerados válidos, percorrendo seu processo de organização metodológica, finalizando com um breve relato sobre o desenvolvimento das ações formativas no município de Santa Cruz Cabralia (BA), no ano de sua implementação.

4.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contexto geral

Nesta subseção, quando me ateno a informar sobre o PNAIC e sua formação em Língua Portuguesa no ano de 2013, o faço, considerando as leituras feitas sobre as bases legais que instituiu, definiu e estabeleceu suas diretrizes.

De acordo com o Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece, “as Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação [...]” (BRASIL, 2012a, p. 11), apoiados em quatro importantes eixos de atuação: avaliação sistemática; gestão, controle social e mobilização; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; formação continuada presencial dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores, este último, eixo central das ações desenvolvidas pelo PNAIC, previsto no artigo 6º da Portaria nº 867/2012, foco deste estudo (BRASIL, 2012b).

O PNAIC, inspirado no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), inicialmente desenvolvido no Estado do Ceará, no município de Sobral, é um compromisso firmado entre Governo Federal, estados, municípios e entidades, previsto na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui e estabelece suas diretrizes gerais e tem por objetivos:

- I – 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;
- II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b).

Ao ler os objetivos priorizados no Programa, há um sentido a se destacar: duas áreas do currículo são privilegiadas — Língua Portuguesa e Matemática —, o que reforça a ideia de que são essas as áreas centrais do conhecimento, apesar de apresentar em seus cadernos de unidade, posteriormente descritos no quadro 1, na subseção 4.3, um tom interdisciplinar de organização do trabalho pedagógico com as outras áreas do currículo.

No entanto, mesmo já cabendo em seu primeiro ano um trabalho interdisciplinar na proposta de formação continuada das alfabetizadoras com as demais áreas do conhecimento, o que de certo promoveria um benefício extraordinário para as crianças já que, através da Língua Portuguesa, todos os “assuntos” que circulam em quaisquer circunstâncias e espaços podem ser tratados, sem hierarquizá-las, sem que estas ocupem lugar marginalizado como coadjuvantes na formação humana, o tom interdisciplinar ao qual me referi é assumido apenas no corrente ano por meio do Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015⁷ o qual se propõe a implantar as ações do PNAIC em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional, dando a conhecer, apenas agora, o interesse do PNAIC em assumir a interdisciplinaridade em relação a sua expansão às demais áreas do conhecimento, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Artes, como pode ser observado no trecho que segue:

observamos que cada material (2012, 2014), à sua maneira, privilegiou a interdisciplinaridade, sem com isso, esquecer-se das especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as universidades e o MEC, optamos por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação de 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão específica em torno das especificidades das diferentes áreas (BRASIL, 2015, p. 24).

Nesse sentido, tendo como referência a atividade de pensar o futuro a partir de um sistemático esquema avaliativo, o IDEB, terceiro objetivo contemplado pelo Programa, se constitui um indicador de qualidade questionável na medida em que, ao avaliar apenas a

⁷ Maior conhecimento do Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015 encontra-se disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf>. Acesso em: 1º set. 2015.

aprendizagem dessas duas áreas do conhecimento, se retira desse indicador um resultado que passa a representar o conjunto da escola, sem levar em consideração, dentre outras coisas, as condições de oferta.

De acordo com o documento da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul⁸, em cumprimento ao compromisso firmado mundialmente com o Programa das Nações Unidas, que estabeleceu o ano de 2015 como prazo máximo para universalizar a educação primária para todas as crianças do mundo, anteriormente já deliberado pelo Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, em 2000, o governo brasileiro, para sua consecução, lançou no ano de 2012 o PNAIC, a ser desenvolvido em dois anos 2013/ 2014 voltado para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, como resposta ao cumprimento desse objetivo mundial, sendo a sua expansão para o presente ano uma decisão posterior.

Os baixos índices de desempenho escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental revelados pelos sistemas nacionais de avaliação, a exemplo da Prova e Provinha Brasil, ainda que imperfeitos, indicam que boa parte das crianças brasileiras passa pelos bancos escolares sem serem plenamente alfabetizadas, o que coloca para o país um sério e urgente desafio a ser enfrentado.

Nesse contexto, a alfabetização passa a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do estado, contemplado no Programa de Metas Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto de nº 6.094/2007, que define, dentre outras coisas, a alfabetização de crianças, até os 8 anos de idade, como responsabilidade dos entes governamentais (BRASIL, 2007). Esse decreto com vistas à melhoria da educação básica, convoca a sociedade, representada aqui por grandes empresas privadas que agora chegam até a sala de aula por meio de “pacotes” pedagógicos, a exemplo do projeto Trilhas⁹ do Instituto Natura, para assumir junto o compromisso de garantir a todas as crianças o direito à alfabetização, como disposto no caderno de apresentação do PNAIC:

assim, esse Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012d, p. 5).

⁸ Documento orientador quanto à organização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Programa de Alfabetização e Letramento da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pnaic_orientacoes.pdf. Acesso em: 4 maio 2015.

⁹ O projeto Trilhas é um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da alfabetização, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado, composto por cadernos de orientação do professor, jogos educativos, cartelas para atividades, além de títulos literários, tendo em vista alcançar a meta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. Mais esclarecimentos podem ser encontrados no site do Instituto Natura <http://www.portaltrilhas.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 15.

O direito à alfabetização nos coloca, então, a necessidade de trabalhar não mais com a ideia de que educação é uma necessidade pura e simples, mas que é uma questão de direito e que, portanto precisa ser garantido, o que demonstra o desdobramento do direito à educação, enquanto direito ao desenvolvimento humano, em direito à aprendizagem, sendo a sua elaboração um dos objetivos do Programa.

Como forma de atingir o objetivo de reduzir a distorção idade-série o PNAIC dedica no caderno Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação, um capítulo com orientações para que o município organize seu sistema educacional em ciclos de alfabetização, como estratégia de gestão do tempo e espaço escolar, com a finalidade de oferecer maior tempo para que as crianças consolidem as aprendizagens esperadas sobre o sistema de escrita, com o intuito de impedir cobranças em curto espaço de tempo que possam gerar reprovação, apoiado na ideia de enturmação, avaliação e progressão continuada, descritos a seguir:

Enturmação: ação que visa lidar com o problema das defasagens de aprendizagem, de modo a promover um ensino que atenda às diferentes necessidades do aluno, pensadas a partir de parâmetros estabelecidos de acordo com a concepção de ensino e de aprendizagem, ou como resultante da avaliação das crianças e do próprio processo de ensino. Como proposta de enturmação sugere-se algumas estratégias: agrupamentos por idade, por necessidades curriculares específicas, agrupadas por meio de projetos que reúnam alunos de várias turmas com mesmas necessidades curriculares, ou ainda, agrupamentos por turmas multisseriadas, comum em escolas do campo, devendo estes serem aliados a procedimentos avaliativos consistentes.

Avaliação: com intuito de garantir as aprendizagens dos alunos, tem-se como foco a avaliação formativa, tendo em vista a redefinição constante das prioridades e planejamento contínuo das ações pedagógicas para delineamento de estratégias futuras. A avaliação diagnóstica é o ponto de partida. É importante dizer ainda que a avaliação deve estender-se aos docentes, coordenação pedagógica, aos programas da secretaria de educação, como também, aos documentos de orientação curricular. Desse modo, todas as ações são sistematicamente controladas.

Progressão Continuada: com intuito de evitar reprovação, considera o ciclo da alfabetização como tempo necessário para que os alunos sejam alfabetizados, isto é, consolidem as aprendizagens sobre o sistema de escrita, produzam e compreendam com autonomia textos orais e escritos e compreendam conceitos básicos, ao que podemos entender

como mínimos, das diferentes áreas do conhecimento, aprendizagens que segundo informações trazidas em seu caderno, são possíveis somente por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica, a exemplo da Provinha Brasil.

Para atuar no ciclo de alfabetização, mínimos critérios é definido no Programa que devem dispor as alfabetizadoras, estabelecendo, desse modo, um perfil da alfabetizadora, que necessita dispor de algumas habilidades pedagógicas que, em muito, se assemelham à ideia de uma boa cidadã:

1. Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. Ter habilidade para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. Ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012d, p. 12-13).

A garantia que as alfabetizadoras tenham experiência na docência e sejam efetivas da rede são também critérios mencionados, no entanto, diante do contingente expressivo de alfabetizadoras contratadas no Brasil esse critério é posto em questão.

Frente ao acordo firmado, cabe ainda aos municípios, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, definir princípios gerais de organização das ações em articulação com as unidades de ensino. Como elo de articulação entre as duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou Núcleo de Alfabetização, responsável pela promoção do debate coletivo sobre a política de atendimento às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sua concepção teórica baseia-se nos estudos sobre alfabetização e letramento. Nesse sentido, o conceito de alfabetização concebido pelo PNAIC, não considera apenas o domínio da leitura e da escrita, na perspectiva da decodificação e codificação das palavras, mas, sim, sua capacidade de ler e produzir textos para atender aos diferentes propósitos sociais com autonomia. Implica, portanto, na ampliação do universo cultural da criança, de maneira a possibilitar acesso aos textos escritos que favoreça sua participação social em diversos ambientes, ou seja, alfabetizar na perspectiva do letramento, em consonância com o que entende Soares sobre alfabetização:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este [...] como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvam a língua escrita [...] (2004, p. 16).

Para Frade e Carvalho (2014), a formação continuada oferecida pelo PNAIC passa a ser entendida como um direito profissional dos docentes e um dever do Estado. Ação que reforça um importante movimento pela implantação de políticas públicas educacionais voltadas para formação continuada de professores.

4.2 Formação continuada no PNAIC: princípios formativos

Por entender ser a alfabetizadora agente multiplicadora de fundamental importância para alcançar o principal objetivo proposto pelo PNAIC, alfabetizar todas as crianças até os 8 anos, a formação continuada se constitui como eixo principal das ações a serem desenvolvidas pelo Programa, em consonância com a concepção de formação ao longo da vida, ao considerar que “esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2012e, p. 8).

As mudanças ocorridas na sociedade exigem conhecimentos cada vez mais especializados que provocam mudanças na cultura escolar, atingindo a figura docente que, hoje, assume papel indiscutível nos dias atuais, o que coloca para elas a necessidade da busca contínua pela atualização dos conhecimentos, devendo estar sempre atentas às transformações sociais, de modo a viver um processo contínuo de construção do conhecimento para si, para vida e para o trabalho (BRASIL, 2012e), dessa forma, atendendo, em grande medida e de maneira intencional, ao desenvolvimento não apenas profissional como também e principalmente econômico. Baseado em Gatti consideramos que [...] em todos esses documentos, menos ou mais claramente, esta presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (2011d, p. 193).

Visto como figura central para transmitir o conhecimento, que possibilitará ao aluno, em formação, participar do convívio social, a formação continuada das alfabetizadoras se constitui uma via central para atender à demanda social, hoje com grande preocupação em elevar os indicadores de desempenho dos alunos, como vimos na subseção anterior, que a cada dia ganha maior destaque no cenário nacional, ocasionando muitas vezes, um esvaziamento no processo formativo.

Desse modo, políticas públicas de alfabetização têm sido desenvolvidas com frequência em parceria com instituições de Ensino Superior, tendo como foco a formação continuada de alfabetizadoras, entendida como estratégia para garantir a qualidade do ensino, conforme observamos no caderno de Formação do Professor Alfabetizador:

[...] o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (BRASIL, 2012d, p. 27).

A preocupação em dizer ao professor o que e como ensinar pode ser lido no trecho exposto acima, que anuncia ranços de uma proposta formativa prescritiva, com vistas a modelar a figura docente para atender aos interesses de parte da sociedade que prescinde de mão de obra técnica especializada. Nesse cenário, a proposta formativa apresentada pelo Programa concebe a alfabetizadora como mediadora do processo ensino-aprendizagem, responsável pela construção e desenvolvimento do conhecimento no mundo (BRASIL, 2012e) que precisa dispor dos instrumentos, conteúdos e métodos para formar o sujeito.

Assim, as alfabetizadoras, aquelas que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e educação do campo, participam da formação continuada presencial, nos seus respectivos municípios, sob a responsabilidade dos orientadores de estudo, com duração de dois anos, totalizando uma carga horária de 120 horas por ano. Concordando com encontros presenciais (80 horas), seminário final (08 horas) e atividade extrassala (32 horas), formando quatro turmas distintas, representando cada ano do ciclo de alfabetização e educação do campo, composta de, no mínimo, dez alfabetizadoras e, no máximo, trinta e quatro, tendo como um de seus objetivos criar um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Os orientadores de estudo são professores efetivos da rede municipal de ensino, indicados pela Secretaria Municipal de Educação, que também participam de cursos presenciais com duração de 200 horas anuais. Cada turma acompanhada pode ter o mínimo de dez professores e máximo de trinta e quatro, sob responsabilidade do professor formador, este vinculado a uma universidade pública, que certificará a formação, responsáveis pela formação dos orientadores de estudo. Como se observa, há uma rede de formação continuada com vistas a instituir essa proposta nas Unidades de Ensino.

É válido ressaltar que a formação possui como referência o Pró-Letramento, desenvolvido pelo Ministério da educação desde 2005, Programa que serviu de base para a

estruturação da formação continuada no PNAIC, tendo também como objetivo favorecer a melhoria do desempenho escolar dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Aos profissionais da educação envolvidos nas ações de formação no PNAIC é concedida uma bolsa de estudos, expresso na Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo a ser pago como incentivo à sua formação, ficando estipulado o valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) para as alfabetizadoras e R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para os orientadores de estudo e coordenadores municipais, dentre outros, através da Portaria de nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define as categorias e parâmetros para a concessão das bolsas como compromisso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2012c, 2013). A criação do incentivo para a alfabetizadora participar, ainda que lhe seja concedido o menor valor, é visto como um avanço importante, considerando que no programa anterior, Pró-Letramento, nesse critério, o da remuneração, eles não foram contemplados.

Os princípios gerais que orientam a formação continuada no PNAIC reconhecem se tratar da formação de um grupo de estudantes composto por profissionais e que, portanto desempenham ambos os papéis, sendo o de profissional preponderante, em consonância com a concepção de formação continuada adotada neste estudo, a saber: formação de professores já em exercício de suas atividades, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades, podendo ser presencial ou a distância (BRASIL, 2002). Esse entendimento nos leva a pensar sobre a necessidade de considerar os conhecimentos que as alfabetizadoras trazem consigo, construídos diariamente em sua prática pedagógica como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, ou ressignificação dos já existentes. Para isso é importante sobretudo pensar como trazer para o campo de análise, uma discussão que fale de ações de resistência, dos enfrentamentos que são necessários para que uma determinada ação se dê, pensar com o coletivo de alfabetizadoras como enfrentar questões que estão em nós, no campo social e que nos atravessam tendo em vista a realização de uma ação docente que de alguma forma crie algum efeito no contexto educacional. Contribuindo com essa ideia, desloco do caderno de Formação de Professores no PNAIC uma afirmação que combina com essas considerações:

Nesse sentido, é sempre importante proporcionar ao docente a oportunidade de visitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente [...] Desse modo, a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico (BRASIL, 2012e, p. 16).

Desse modo, a proposta formativa do PNAIC baseia-se em alguns princípios centrais que devem ser contemplados durante a ação, brevemente descritos a seguir:

A *prática da reflexividade* na qual se propõe uma análise das práticas de sala de aula dos docentes, fundamentada nos estudos científicos, de modo que a realidade vivida em seus contextos escolares paute-se no movimento prática/teoria/prática, com intuito de promover reflexão crítica sobre o fazer diário destes.

A *mobilização dos saberes docentes* entendida como a presença de diferentes esferas do conhecimento em jogo, a exemplo dos conhecimentos científicos, as proposições didático-metodológicas, realizadas pelos pesquisadores, os conhecimentos transversais, etc. (Brasil, 2012e), reconhecem os saberes que dispõem os profissionais como elemento formativo, devendo, portanto, serem tomados para análise considerando a subjetividade dos docentes, com o intuito de ressignificar os saberes já apreendidos.

A *constituição da identidade profissional* considera os percursos individuais e sociais na constituição do “ser professor”, reconhecendo que o professor é antes de tudo uma pessoa formada por emoções, vivências, como também experiências. Estas se apresentam como importantes elementos de análise no processo de formação continuada aliada às implicações sociais, uma vez que, ao refletirem sobre sua identidade profissional, podem contribuir para o empoderamento do trabalho docente, visto que, decerto, a crítica à sua caminhada se fará presente. No entanto, necessário ressaltar o tom utilitário delegado ao saber da experiência, conforme apresentado no caderno Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa “[...] a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2012e, p. 15).

A *socialização*, habilidade a ser trabalhada durante o processo formativo, considera que a atividade docente está inserida em uma comunidade escolar em constante contato com pessoas de dentro da escola e fora dela, devendo, portanto, desenvolver sua capacidade de comunicação.

O *engajamento* é visto como forma de estimular os docentes em formação a adquirirem novas aprendizagens, como sujeitos ativos, a partir da valorização dos conhecimentos que já dispõem, o que propicia a materialização da formação ao longo da vida, de maneira a promover a transformação do fazer pedagógico.

A *colaboração*, último princípio a ser apresentado, não por isso menos importante, é também outro elemento a ser considerado no processo de formação indo além do que propõe a

socialização, na medida em que intenta desenvolver um trabalho colaborativo, de modo que as aprendizagens sejam construídas coletivamente, por meio do trabalho solidário, respeitoso, participativo, desenvolvendo neles o sentimento de apropriação e pertencimento, com que concorda García quando lembra que “[...] Cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a exigência de realização dos projetos curriculares de escola” (GARCÍA, 2013, p.23).

Nesse sentido percebemos que os encontros de formação no âmbito deste Programa têm, como ação norteadora, a prática alfabetizadora, de maneira que as singularidades das ações pedagógicas sejam objeto de reflexão (BRASIL, 2012d), provocando-a a ser construtora de seu próprio conhecimento, ao tomar como princípio a valorização dos saberes já existentes, em um constante movimento de reflexão-ação do fazer pedagógico. Todavia, por meio da leitura e análise dos documentos, percebemos que a reflexão proposta é realizada sobre atividades prescritivas e não por dilemas vividos pelas docentes cotidianamente em seu ambiente escolar. Desse modo percebemos uma ação formativa que intenta instrumentalizar os sujeitos tendo em vista a aplicação dos conteúdos, mantendo-se distante da realidade de sala de aula, uma clara tentativa de padronização do saber, legado de políticas públicas autoritárias que se distanciam dos princípios apresentados.

Nesse contexto, ouvir o que dizem os sujeitos em formação, tomando por base os sentidos que as alfabetizadoras podem ter atribuído à formação continuada no PNAIC realizada em 2013, se constitui uma tarefa necessária para que possamos contribuir com a discussão sobre formação continuada no Município de Santa Cruz Cabralia (BA), considerando as futuras formações, de modo a definir melhores caminhos a percorrer.

Além da qualificação dos profissionais, o programa visa ainda à possibilidade de elas, através da mediação, desenvolverem habilidades de leitura e escrita que redundem na aprendizagem do uso social da língua. Assim, refletir, estruturar e melhorar a prática docente se constitui no objetivo principal da formação. Dessa forma,

[...] o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem [...] (BRASIL, 2012e, p. 37).

Assim, o PNAIC pretende formar professores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização, no entanto, se esquece de aliar às questões pedagógicas aspectos de ordem infraestrutural da

formação, como também questões que atravessam o trabalho dos docentes, criando barreiras a promoção de efeitos positivos e mais consistentes em sala de aula.

Pesquisa realizada por Moreira e Oliveira (2014) sobre o primeiro ano de desenvolvimento do programa, ano de 2013, aponta que participaram das formações 317 mil professores alfabetizadores e 15 mil orientadores de estudo em 5.420 municípios, sob a responsabilidade de 38 universidades públicas nos 26 estados e Distrito Federal. O desejo de chegar a cada professor onde quer que ele estivesse, pode ser entendido como o reconhecimento da formação continuada de professores como direito ao desenvolvimento humano. Entretanto, os pesquisadores destacam o excesso de carga horária para os professores como uma lacuna que requer maior atenção no âmbito da formação continuada, devendo ser reservado um tempo maior para estudo.

4.3 Organização metodológica da formação continuada

O curso se organiza em oito unidades, totalizando 80 horas, mais 8 horas para seminário de encerramento, com temáticas sobre alfabetização que dialogam entre si, mas têm focos distintos, e 32 horas de atividades extraclasse. O material utilizado na formação, que dá suporte estrutural ao curso, é composto por 1 caderno de apresentação do programa, 1 caderno de formação de professores, para os orientadores de estudo, 1 caderno de educação especial, 1 caderno de avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões, 8 cadernos para 8 unidades específicas para cada ano do ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º anos e educação do campo. O material é elaborado por pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com 11 instituições de ensino superior. É importante lembrar ao leitor que estamos tratando da formação continuada no PNAIC em Língua Portuguesa.

Por se tratar de um dos eixos de ação do PNAIC, outros materiais didáticos voltados para a alfabetização serão encaminhados para as escolas que integram o Programa para apoiar o trabalho pedagógico das alfabetizadoras e para uso dos alunos: jogos de alfabetização elaborados pelo CEEL, acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), livros didáticos a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e acervos do PNLD — Obras Complementares. Esses materiais já haviam sido encaminhados às escolas

antes da implementação do PNAIC, sendo agora integrados ao Programa. No Quadro 1, vê-se a organização do curso por unidades.

Quadro 2 — Unidades de organização do curso

Unidade	Ano	Título Caderno
01 (12 horas)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento no processo de ensino aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educ. do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educ. no campo
02 (08 horas)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educ. do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03 (08 horas)	1	Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educ. do Campo	Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
04 (12 horas)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educ. do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05 (12 horas)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educ. do Campo	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em turmas multisseriadas.
06 (12 horas)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas.
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com as diferentes áreas do conhecimento.
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.
	Educ. do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento.
07 (08 horas)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.
	2	A heterogeneidade em Sala de Aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.
	3	A heterogeneidade em Sala de Aula e a diversificação das atividades.
	Educ. no Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida.
08 (08 horas)	1	Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo da alfabetização.
	Educ. no Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo.

Fonte: Caderno de formação de professores no PNAIC (BRASIL, 2012e, p. 24-25).

As oito unidades ora descritas são distribuídas em dez meses. Vejamos:

Quadro 3 — Distribuição das unidades

	Manhã	Tarde
Primeiro dia	Unidade 1	Unidade 1
Segundo dia	Unidade 1	Unidade 2
Terceiro dia	Unidade 2	Unidade 3
Quarto dia	Unidade 3	Unidade 4
Quinto dia	Unidade 4	Unidade 4
Sexto dia	Unidade 5	Unidade 5
Sétimo dia	Unidade 5	Unidade 6
Oitavo dia	Unidade 6	Unidade 6
Nono dia	Unidade 7	Unidade 7
Décimo dia	Unidade 8	Unidade 8
Último dia	Seminário de Encerramento	Seminário de Encerramento

Fonte: Caderno de formação de professores no PNAIC (BRASIL, 2012e, p. 26).

A proposta de organização da formação continuada dispõe de estratégias permanentes, entendidas como orientações norteadoras, como:

- *leitura deleite*, a qual visa desenvolver nos alunos o gosto pela leitura com situações prazerosas de conversa e reflexão sobre o que foi lido. Fato curioso é que esse momento é considerado pelo Programa como uma importante estratégia formativa para favorecer o contato das alfabetizadoras com a diversidade de gêneros textuais, quando, na verdade, essa deveria ser uma preocupação voltada para o aluno, considerando que estes estão em processo de apropriação da linguagem;
- *tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior*, em que são propostas atividades para serem aplicadas em sala de aula pelas alfabetizadoras e socializadas no dia seguinte, que incluem: leitura de textos para posterior discussão, aplicação de instrumentos avaliativos e preenchimento de quadros para acompanhamento sistemático do desenvolvimento do aluno, proposição de atividades em sala de aula com base em planejamentos feitos durante os encontros; e análise e reflexão do material didático distribuído pelo MEC. Percebemos aqui uma estratégia de caráter aplicacionista, que busca impor condutas mecânicas, sem preocupação em analisar,

com o coletivo de alfabetizadoras, as atividades que elas desenvolvem em seu cotidiano escolar — o que poderia fazer desse um momento de valorização das práticas, contrapondo-se a uma ação formativa voltada ao empoderamento (1997) docente, na medida em que não parte das ações desenvolvidas diariamente pelos sujeitos em seu espaço escolar;

- *estudos dirigidos de textos*, os quais podem ser feitos de modo individual ou em pequenos ou grandes grupos, todos eles posteriormente retomados no coletivo. O estudo dos textos orienta as experiências práticas visando à ampliação ou ao aprofundamento sobre a temática da alfabetização; porém, uma vez que os textos são definidos previamente, corre-se o risco de tornar a prática desarticulada da realidade vivida nas escolas pelas alfabetizadoras;
- por último, temos o *planejamento de atividades* a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro. Propõe-se a feitura de planejamentos, sequências ou projetos didáticos de acordo com os conteúdos estudados na formação, pensando estratégias de organização ou readequação das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Mas tal proposta, de caráter técnico, além de desconsiderar o que já fazem as alfabetizadoras em sala de aula, gera sobrecarga de trabalho.

Para reflexão sobre a prática, são sugeridas atividades de aprofundamento articuladas à base teórica em estudo, na página final do caderno de cada unidade, e citadas no caderno de Formação de Professores no PNAIC: atividades de produção oral e escrita de memórias, e análise de recursos didáticos, de relatos de experiência, de sequências didáticas, e de instrumentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças. São sugeridos, ainda:

- *socialização de memórias*, com atividades de leitura e escrita sobre experiências que marcaram a vida pessoal e profissional da professora alfabetizadora, socializadas e analisadas com base nos estudos realizados na formação. Estratégia com potencial formativo, promove o envolvimento dos sujeitos no processo, no entanto, em não se constituindo em atividade permanente, desperdiça sua experiência ao invés de potencializá-la;
- *vídeo em debate*, em que são apresentadas ao grupo entrevistas, debates, cenas de sala de aula para aprofundamento nas temáticas. Todavia, por se tratar de atividades desenvolvidas em outro contexto cultural e social, não possibilitam que as

alfabetizadoras se reconheçam nos vídeos apresentados, no momento em que seria preciso considerar as singularidades de cada unidade escolar;

- *análise de situações de sala de aula ou registradas*, em que situações vividas por outras alfabetizadoras são apresentadas, por meio de vídeo para comparação, reflexão, aprimoramento e reconstrução da própria prática. Estratégia essa, pensada a partir de um protótipo de alfabetizadora, tendo como ponto de partida para o debate, análise de situações vividas por outros;
- *análise das atividades de alunos*, estratégia que visa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, por meio da aplicação de instrumentos avaliativos, em que as respostas obtidas serão tomadas para análise. Os instrumentos avaliativos são acompanhados de sugestões de atividades para análise das respostas obtidas. Fossem os instrumentos avaliativos elaborados pelas alfabetizadoras de acordo com seus interesses, essa poderia constituir-se em uma valiosa estratégia formativa, uma vez que promove a sistematização do trabalho necessária ao processo de alfabetização, no entanto percebemos a tentativa de controlar a performance docente;
- *análise de relatos* de rotinas, sequências e projetos didáticos e de planejamento de aulas, em que situações vivenciadas por outros profissionais são ponto de partida para apreciação coletiva — mais uma atividade que parte de problemas vividos por outras pessoas, desconsiderando as alfabetizadoras como profissionais produtoras de conhecimentos válidos;
- *análise de recursos didáticos*, com o intuito de promover o uso dos materiais disponibilizados pelo programa que chegam às escolas. A atividade propõe análise coletiva dos materiais sem, no entanto, observar a possível existência de materiais didáticos construídos pelas próprias professoras, o que agregaria valor à estratégia apresentada, ao mesmo tempo em que reconheceria o trabalho desenvolvido pelas alfabetizadoras;
- *exposição dialogada*, com atividades que visam à sistematização de saberes construídos pelas docentes valorizando os conhecimentos de que já dispõem como forma de garantir o engajamento;
- *elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados*, essas ações devem permear todo o processo formativo, pois o pressuposto básico é o de que a avaliação deve subsidiar a atividade das alfabetizadoras;

- e *avaliação da formação*, realizada ao final de cada encontro por meio do preenchimento de um instrumento envolvendo pontos positivos e negativos, o que, segundo o caderno em análise, não exclui a conversa com o grupo. Cabe ressaltar ainda que, ao final de cada caderno de unidade, são apresentadas sugestões de como as orientadoras devem conduzir a formação.

É importante destacar que as estratégias para organização das ações formativas referidas decorrem da consideração de alguns aspectos no planejamento da ação pedagógica, apontados no caderno de Formação de Professores no PNAIC:

- potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidade, gentilezas e solidariedades;
- favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares;
- refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação;
- compartilhar boas práticas;
- executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos;
- valorizar diferentes experiências;
- escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados (BRASIL, 2012e, p. 28).

Em consonância com a avaliação sistemática que integra o eixo de ações do PNAIC, a formação continuada das alfabetizadoras prevê, na Unidade 1, um debate sobre avaliação permanente do processo de alfabetização das crianças, com orientação para a construção de instrumentos avaliativos e registro do processo de aprendizagem. Para isso, há a *Provinha Brasil*, a ser realizada no início e ao final do 2º ano, para verificar as habilidades de leitura e escrita, e a *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ao final do 3º ano (BRASIL, 2013). Ambas as avaliações podem ser entendidas como práticas baseadas no controle das ações das docentes, em moldes meritocráticos, na tentativa de equiparação entre as unidades de ensino, que são ranqueadas. Isso em detrimento de uma política de promoção de parceriaconfiança e estímulo às escolas e às alfabetizadoras, com respeito às suas singularidadesou seja, de uma “[...] avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com” (FREIRE, 1996, p. 116).

Dessa forma, pautado em modelos internacionais de avaliação e controle da performance das alfabetizadoras — que requer a presença de uma profissional preparada para atingir as metas desses instrumentos avaliativos, a fim de definir não apenas um tipo de política pública educacional, como também um modelo de alfabetizadora proporcionam uma formação continuada baseada em resultados que visando responder a indicadores de

qualidade, colaboram para a responsabilização das alfabetizadoras pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais. E isso provoca nelas sentimento de culpa e fracasso. Conforme Freire nos diz, “[...] os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos” (1996, p. 116). A isso, devemos nos posicionar veementemente contrários se desejarmos uma formação democrática como direito humano e profissional. Gattti conclui:

valorizar com políticas coerentes e convergentes, com apoios efetivos aos docentes, é o mote, de um lado, e, de outro, avaliar construtivamente para o desenvolvimento formativo profissional constante é o contraponto. Avaliar por avaliar, avaliar para excluir ou punir, não leva a melhores resultados ao se considerar perspectivas de desenvolvimento humano e profissional. Nesta direção é preciso assumir uma visão diferente quanto a processos de avaliação do que usualmente se tem. O foco central é criar alavancas para a construção de melhores condições pessoais, profissionais, de situações etc., em feedbacks contínuos que favoreçam pessoas ou grupos em suas atividades e vivências [...] (2013, p. 154).

A formação continuada no PNAIC coloca como desafio a criação de uma cultura de formação continuada a ser assumida pelos municípios, após o encerramento de suas ações, antes previstas para 2015, constituídas por uma política de Estado e não de governo. A ideia é a formação continuada como um direito do professor, acreditando ser mais fácil estabelecer maior intimidade entre as políticas públicas de formação continuada e a realidade escolar vivida pelos docentes. Desse modo, a formação continuada oferecida pelo PNAIC se apresenta como espaço de problematização e ressignificação dos saberes docentes, enfrentando o desafio de garantir o direito de todas as crianças de serem alfabetizadas na idade certa, e contribuindo para a melhoria da educação básica e, por conseguinte, para a participação plena dos alunos em sociedade.

5 O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS

Visando pôr em evidência a leitura que fiz dos sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras à formação continuada no PNAIC, marcado por semelhanças e diferenças, a discussão dos achados será apresentada de acordo com os temas que surgiram do dizer das alfabetizadoras. Suas falas, aqui organizadas em categorias, também nos permitiram conhecer

o posicionamento das participantes em relação à questão investigada, respondendo, desse modo, a minha questão de pesquisa.

As informações produzidas ao longo da pesquisa de campo, desenvolvida em três escolas do município de Santa Cruz Cabrália (BA), são expostas aqui da seguinte forma: inicialmente, apresento uma concepção de sentidos na Análise de Discurso, passando em seguida para a fala das alfabetizadoras durante as entrevistas, e finalizando com a composição das análises.

Na produção das leituras, busquei considerar não só os aspectos recorrentes como também aqueles discrepantes, contraditórios, divergentes, complementares e, finalmente, os ditos subliminares, isto é, os não ditos. O leitor já deve ter identificado, desde o capítulo introdutório, que venho trazendo minha implicação com esta pergunta: que sentidos alfabetizadoras do município de Santa Cruz Cabrália (BA) podem ter atribuído à formação continuada que lhes foi oferecida e realizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2013? A intenção era ouvir as alfabetizadoras, principais agentes envolvidas no processo formativo em questão, com o desejo de compor um corpo consistente que expressasse os sentidos atribuídos à formação continuada no PNAIC.

5.1 Em busca de sentidos

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.
 Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.
 O sentido dos gestos. O sentido dos produtos.
 O sentido do ato de existir.
 Me recuso a viver num mundo sem sentido [...]

Leminski, *Buscando o sentido*

“Me recuso a viver num mundo sem sentido”: esse verso, extraído do poema de Leminski, revela uma ação fortemente presente entre os seres humanos: a busca do sentido. Sem licença poética: recusamo-nos a viver sem ele, desejamos saber o sentido da vida, “o sentido do ato de existir”. Por meio da subjetividade própria do humano, atribuímos à vida sentidos que alargam nossas compreensões, nos orientam, são tomados por nós como ancoragem, sem desconsiderar a relação com o contexto em que são produzidos.

Por se tratar de “relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos”, os sentidos precisam do meio social para existir: são produzidos na relação entre o

homem e o mundo, de modo a fazer da vida uma experiência singular, única para cada indivíduo. O que nos move, o que nos toca, nos provoca, nos altera, nos transforma advém dos sentidos que emprestamos às coisas e dos sentidos que elas provocam em nós. E eles podem ser muitos, a depender das condições de produção, alerta-nos Orlandi (2011).

Assim, assumo neste texto que os sentidos estão vinculados à linguagem e relacionados com o meio social em que são produzidos. Desse modo, o sentido, neste estudo, ancora-se no que diz Orlandi: “[...] o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem — este intervalo — não é vazio, é o espaço determinado pelo social” (2011, p. 194). Essa expectativa minha não se cumpriria se o sentido fosse tomado numa concepção enciclopédica, pois um verbete enciclopédico é demasiadamente restrito. Ensaio um cotejo para valorizar essa escolha, feita na dimensão da análise de discurso, trago uma noção de sentidos extraída como verbete enciclopédico (SENTIDO, 2009): nesse caso, o sentido é definido como faculdade de perceber uma modalidade específica de sensações, que correspondem aos órgãos: olfato, paladar, tato e visão.

Essa definição reforça a ideia da produção do sentido via integração com a exterioridade, com esse sujeito inscrito na história. Todavia, existem outras formas de significar o mundo com base na observação da palavra em movimento, do homem falando e dos efeitos produzidos pelos seus locutores, ou seja, pelo discurso — e é esse que nos interessa.

Antes de me dedicar à produção dos sentidos, por meio da leitura polissêmica, conforme Orlandi, considerando os dizeres de *per se*, faço uma leitura parafrástica. O conjunto de alfabetizadoras me fez perceber, cada uma a seu modo, angústias, alegrias, aprendizados, desejos, necessidades, frustrações, sabores e dissabores sobre si próprias e sobre o sistema educacional que integram. Essas vivências ecoam no seu fazer pedagógico, produzindo sentidos e ações que demonstram um bonito movimento de resistência a ações formativas autoritárias e ao descaso dos entes governamentais que se contrapõem ao seu amor pelo ofício, “combustível” para a luta.

Uma vez que se trata da análise dos ditos e também dos não ditos, produzidos por sujeitos situados historicamente, portanto, sujeitos reais em situação de interação verbal espontânea, tomar-se-á a categoria dos sentidos acima exposta. O intuito é ir na profundidade do que se diz, do que se pode ver, não se tratando “[...] de explicar fatos mas de mostrar a perspectiva de como podem ser vistos” (ORLANDI, 2011, p. 21).

Com o objetivo de responder à questão desta pesquisa, darei início à discussão dos achados, à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos descritos anteriormente, tomando como base as temáticas que afloraram das entrevistas e que constituíram categorias com títulos que lhes foram atribuídos, considerando-se a metáfora possível para traduzi-los. Assim é que, na continuidade desta seção, apresento leituras e análises referentes a: realidade, aprendizagem, estrutura, teoria, experiência e autonomia.

5.1.1 Realidade

Vamos nos ater, agora, à leitura da categoria “realidade”, considerando as seguintes falas das alfabetizadoras:

o PNAIC quando chegou, particularmente pra mim, ficou parecendo que foi um grupo de pessoas que nunca entraram dentro de uma sala de aula. Então, ele te dá uma visão muito torta do que ele quer em si, né?! Fica parecendo que foram médicos, cientistas que estudaram crianças, né, vamos botar assim. Foram, pensaram, estudaram um grupo de crianças, desenvolveram um projeto pra uma faculdade, né?! Não um grupo de professores alfabetizadores que desenvolveram um projeto e entregaram esse projeto pra uma faculdade e a faculdade ficou responsável de passar esse conteúdo pros outros professores (Jorge).

[...] Então o PNAIC, ele ainda veio com aquela visão de cima... ele foi enviado, os mesmos livros que vieram pra cá foram os livros que foram pro Brasil inteiro, entendeu? E aí, nesse sentido, eu não quero tirar a nossa responsabilidade, não, cabe ao professor modificar, mesmo, é... pesquisar, observar o que disseram, o que não lhe cabe e modificar pro seu aluno. Mas eu ainda acho que faltou discussão. O que é que a gente quer do PNAIC? É assim que a gente quer? É dessa forma que a gente quer? (Clarice).

As falas de Jorge e Clarice reclamam da ausência de participação das alfabetizadoras na elaboração da proposta formativa do PNAIC, do seu lugar de dizer sobre uma realidade que, vivida por eles e seus pares, só pode ser mais bem explicada e compreendida a partir do seu olhar, o olhar de quem vive a profissão. Produz-se uma “visão torta” da realidade, capaz de provocar efeitos expressivos em seu cotidiano escolar, quando se prescinde da sua voz, do seu conhecimento, do espaço para debate, da sua contribuição para alinhar os estudos teóricos à complexa realidade vivida. Como defende Nóvoa, “[...]os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulamentação e na avaliação”(1992, p. 30) para responder as demandas que emergem do interior das escolas..

Ao reclamar que a proposta formativa não foi elaborada com os alfabetizadoras, Jorge reconhece a si e aos seus como autoridades do dizer, como sujeitos capazes de propor soluções criativas para situações reais que acometem a sala de aula. Assim, sinaliza que, ao se autorizarem a falar por elas e sobre elas, os idealizadores da proposta formativa incorrem no risco de falar contra elas, uma vez que desconhecem seus problemas, seus êxitos, suas vivências. Por outro lado, tais vivências lhes conferem o direito de dizer o que querem e como querem, ao trazerem uma riqueza de conhecimento cara à elaboração de qualquer proposta formativa que se dirija ao universo escolar e se pretenda democrática. Contudo, ainda há, na fala de Jorge, um respeito ao que é proposto institucionalmente, oscilando entre o que considera certo fazer e o que é proposto formação continuada no PNAIC.

Ao levantar os questionamentos “o que é que a gente quer do PNAIC? É assim que a gente quer? É dessa forma que a gente quer?”, Clarice parece nos dizer algo semelhante ao que afirma Contreras: “[...] os professores não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, encontram-se precisamente no meio delas” (2012, p. 145-146), pois reconhecem que sua ação é um ato político, vivido cotidianamente no interior das escolas. Ali, eles pensam, discutem e, sobretudo, fazem educação entre erros e certos; portanto, rejeitam o que vem de lá negando o que existe cá. Nesse sentido, seus questionamentos denunciam o ocultamento da fala dos sujeitos em um projeto que, feito para o outro, negligencia a sua presença, o seu saber, o que aponta a percepção do professor como alguém que tem apenas a aprender — uma aprendizagem de mão única, que não se dispõe a ouvir as indagações dos sujeitos, a aprender com o outro, esse outro que pouco sabe, carente de diálogo democrático, da atitude de ouvir sensivelmente o que dizem, de ir ao seu encontro para, juntos, refletirem criticamente sobre o cotidiano escolar e proporem alternativas para problemas reais e singulares das redes de ensino.

Pelo que lemos a fala das alfabetizadoras contesta a exclusão dos docentes da possibilidade de participar da discussão e implementação do Programa, ao mesmo tempo que reclama sua inserção ativa no processo formativo desde a sua elaboração. Daí uma possível razão do que denunciam as alfabetizadoras como o desconhecimento da proposta formativa sobre a realidade vivida por elas nas escolas. De acordo com Imbernón, “[...] a não participação e a não implicação são, sem dúvida, obstáculos dificilmente superáveis, quando se tenta levar a cabo uma formação em um contexto determinado” (2010, p. 57), que prescinde de diálogo estreito com o outro.

Tudo isso parece ratificar a posição de Veiga quando trata desse assunto e diz com generalização que segue citado “temos enfrentado propostas autoritárias, temos caminhado em busca do diálogo [...]” (2012a, p.16), teimando em dizer ao outro que, se não for de cá pra lá, ou seja, se não for pensada na horizontalidade, entre os sujeitos e não sobre os sujeitos, nenhum sentido produzirá em seu processo formativo. Surge, então, a necessidade de construir com a presença do outro, tendo em vista a elaboração de uma proposta formativa contextualizada, relacional, fundamentada em situações vividas pelas docentes em sala de aula, ou seja, que traga como referência o trabalho docente com toda a sua complexidade. Ainda que a dedicação do trabalho não tenha me levado a profundo estudo sobre o outro, considere de importância, consultando estudos de Beltrão que valoriza o outro

[...] todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas [...], para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). [...] Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles [...] (2006, citado por BAKHTIN, 1997, p. 378-383).

Com base na responsabilização que envolve um conjunto de atores, é possível perceber, ainda, que Clarice se reconhece como sujeito responsável pelo ato de ensinar: “eu não quero tirar a nossa responsabilidade”. Ela não aceita a responsabilização verticalizada, que culpabiliza ao individualizar o problema, e sim uma responsabilização que considere a totalidade que significa o engajamento de todos os agentes da educação na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. “Participativa” por entender que os problemas não se resolvem por uma única via, por uma atitude particular; existem outros fatores que interferem na sua atividade docente.

As alfabetizadoras parecem se sentir incomodadas com esse modelo de formação que imputa a ideia de adequar-se ao que se propõe, que traz um protótipo de escola. As falas a seguir mostram tais afirmações:

[a formação no PNAIC traz um modelo] de uma escola ideal, de uma escola que tá fora da nossa realidade. Então, não é uma formação continuada pra você estar preparado praquela situação daquela escola ou daquela região. É uma formação pra poder você se adequar, pra você transformar sua sala de aula em uma escola ideal, numa sala de aula ideal, e aí é que tá a complicação, porque a gente vem pra escola nessa visão e acaba se deparando com barreiras que atrapalham, né?! (Jorge).

Muitas propostas que nós víamos em aulas eram em outras regiões, só eram naquelas regiões que tinham outra cultura, uma outra maneira de vida, eu não podia aplicar a mesma coisa na minha sala de aula. Por isso que precisa que o professor faça uma adequação, não pegue de lá pronto e faça aqui (Ana Maria).

[...] A intenção era que a gente se adequasse, tipo seguisse, entendeu? Mas vai da gente, eu vou fazer o que é melhor pro meu aluno, entendeu? Eu conheço cada uma das 30 crianças que eu tinha, na época 32 na sala de aula. Então eu sabia que, por exemplo... teve uma atividade pra mandar o menino fazer uma entrevista... é... supercomplicada, com uma liderança da comunidade, eu falei: pera lá, como é que eu vou pedir pra ele ir sozinho até a liderança? [...] Você não tem que se adequar ao que os outros acham, já que você conhece a realidade do seu aluno. Eu tenho isso em mim, eu vou continuar carregando (Clarice).

Ao ler o que noz diz Jorge percebemos que a tentativa de padronização das escolas, o princípio generalista, a ideia de uma escola ideal que lhe coloca a condição de adequar-se ao que é prescrito como sujeito acrítico, anulando as singularidades locais, atrapalha seu trabalho, deixa-o sem saber ao certo o que fazer. Ele exemplifica: “[...] eu tô trabalhando um determinado assunto que é necessário para o aluno, né, e eu tenho que trabalhar um determinado assunto que era necessário para o PNAIC. Então aí chocava, eu tinha que parar um dos dois”.

Questionado sobre qual trabalho ele optava parar, respondeu sem hesitar: “eu preferia parar o do PNAIC, porque a realidade do meu aluno é diferente da realidade que o PNAIC propõe [...]. Então seria [uma] perda pra mim, eu estaria perdendo o aluno ao invés de ganhá-lo com a proposta do PNAIC”. Essa atitude retrata uma proposta formativa desvinculada do contexto vivido pelos sujeitos, que não dá conta da sua dinâmica, da sua complexidade, e que, portanto, é rejeitada.

Podemos depreender do que diz Jorge um esforço para dar conta das atividades exigidas na formação continuada do PNAIC, associado ao sentimento de que aquilo parecia ser em vão. Em outras palavras, para ele não havia significado nessa ação, que em quase nada contribuiria para atender às necessidades dos seus alunos — daí um esforço do alfabetizador em cumprir com o solicitado pela instância formadora, sem deixar de lado o que considera necessário para atender ao que demandam seus alunos

Ao se negar a desenvolver um trabalho homogeneizado, a “aplicar a mesma coisa” em sua sala de aula, consideramos que Ana Maria também reconhece a existência da diversidade cultural em sala de aula. Lembro que essa é uma alfabetizadora da E2, pertencente a uma comunidade indígena constituída por práticas culturais altamente singulares, em que prevalece um trabalho fundamentado na identidade cultural de seu povo, o que impede pensar uma teoria pré-definida. Também Clarice, conhecedora do seu trabalho, dos seus 32 alunos, da sua escola, da sua cultura, ao perceber que a proposta formativa destoava do que é melhor para seus alunos, parece recusar-se a adequar-se “ao que os outros acham” — esse outro que não

pertence a esse lugar, que diz de fora —, “já que você conhece a realidade do seu aluno”. Ciente do seu lugar de sujeito histórico situado, a alfabetizadora assume o posto de intelectual e “des(joga)” o jogo de ser tratada como aplicadora de conteúdos: posiciona-se contrária à adequação a vivências outras ao mencionar que “você não tem que se adequar”.

Sabedores de que o caminho é de cá pra lá, e não o inverso, as alfabetizadoras buscam formas de fazer adequação a sua realidade de maneira que suas especificidades não sejam anuladas, e sim valorizadas. Concordamos com Arroyo quanto atenta ser esta uma tarefa “[...] nada fácil quando tudo vem pronto, pratos prontos requeitados, do que ensinar e como [...]” (2013, p. 155). O posicionamento de Imbernón é muito esclarecedor a esse respeito

não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança (2010, p. 9).

As alfabetizadoras parecem ter conhecimento do trabalho que deve ser desenvolvido em sua sala de aula, e estão atentas ao que acontece nesse contexto, aos aspectos culturais que refletem a identidade do lugar, em defesa de uma aprendizagem significativa e, para tanto, originada dos sujeitos. Pela ótica de Gatti,

[...] esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentidos ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos mas também socioafetivos e culturais [...] (2011a p. 171).

O depoimento das alfabetizadoras aponta um erro na estratégia de formação continuada docente. É interessante que os processos formativos mobilizem as alfabetizadoras a refletirem, a pensarem sobre si mesmas, sem a pretensão de esvaziar a sua capacidade de tomar decisões, o que desqualifica a profissão de professor. Pensar estratégias de adequação do ensino e aprendizagem dos alunos à realidade vivida é central a continuidade da sua formação. Ao deixar de tomar decisões sobre suas demandas de sala de aula, as alfabetizadoras simplesmente se desqualificam. Exponho essa compreensão tomando como base a afirmação de Contreras: “[...] ao renunciar à sua autonomia como docente, [o professor] aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo” (2012, p. 43). Portanto, elas

[...] tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com os alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que

desenvolve, seus níveis de transformação da realidade enfrentada (CONTRERAS, 2012, p. 87).

Desse modo, uma proposta de formação continuada que pretenda contribuir com o trabalho pedagógico não pode se furtar a problematizar as questões do dia a dia das escolas. Muitos dos problemas enfrentados por elas relacionam-se também com a diversidade cultural e social dos alunos, o que requer um espaço onde a voz das professoras seja ouvida, debatida, problematizada, refletida a partir das forças positivas que existem no interior das escolas, caso contrário, continuaremos sem solução para problemas das redes de ensino. Do lugar de professora da educação básica, de quem vive por dentro a profissão, cito-os, tais trabalho docente precarizado, com carga horária de trabalho excessivo e pouco tempo para estudo, número elevado de alunos em sala de aula, professores mal remunerados e escolas sucateadas.

Parece generalizada, entre as alfabetizadoras, a insatisfação com a forma como são tratadas, como se pouco soubessem sobre sua função docente. Cansadas de vivenciar propostas formativas dessa natureza e conscientes das suas reais necessidades, resistem em prol de uma formação continuada horizontal alinhada com a realidade escolar.

A alfabetizadora Adélia, docente de uma sala multisseriada localizada na zona rural indígena, denominada por eles como sala de extensão, como mencionado na subseção 2.2, parece queixar-se ainda da dificuldade que é desenvolver um trabalho a partir da realidade do outro, “deles lá, do material deles”, descontextualizado. Em sua fala, percebemos que para ela, é complicado trabalhar com um conteúdo que destoa da realidade vivida pelos alunos, afinal, em uma “[...] sala multisseriada, é muito difícil você dar um conteúdo que não tem nada a ver com a realidade do aluno”. Em sua fala lemos uma justificativa:

o que a gente tem na escola indígena, em outra escola não tem, mas a gente tem. Então seria bom que o PNAIC pensasse. É difícil, porque um programa que abrange o Brasil todo pra colocar a especificidade de cada local é difícil, mas não é impossível, né, dá trabalho.

Ao enfatizar a necessidade de um trabalho contextualizado de valorização das práticas culturais, Adélia se emociona e demonstra comprometimento com a realidade social na qual se insere. Segundo ela, é preciso abordar não apenas “as coisas da roça”, mas também e, sobretudo, as especificidades locais:

lá nas reuniões a gente tentava, a gente falava dessa ansiedade de levar pro aluno o que é do dia a dia dele, porque não adianta a gente pegar um material do Rio Grande do Sul e aplicar aqui no Nordeste, é totalmente diferente. Então é uma coisa que precisa ser melhorada, mas foi bom. Foi bom porque a gente trocou experiência, a gente ouviu os anseios, viu que muitos anseios eram parecidos, sabe, iguais, que era sobre a realidade do aluno... a turma onde eu fiquei, os participantes estavam em escolas rurais, né, então havia essa necessidade de pensar no PNAIC, mas que fosse

voltado pra zona rural realmente, mas não só pra zona rural, assim... tratar de coisas da roça, mas se soubesse a realidade local, seria muito melhor.

A professora se utilizou do espaço de interação com seus pares para pensar sobre a realidade escolar vivida pelos seus alunos e, juntos, buscarem respostas para as questões que emergiam de lá e, dessa forma, suprir uma lacuna da proposta. Mais uma vez, buscamos apoio em Gatti ao afirmar que,

assim, formas interativas que propiciam convivências e interações com novos conteúdos culturais, com pessoas de outros ambientes e com ideias e informação diversificadas, constituídas com o objetivo de entrosar elementos do contexto existente com novas experiências, parecem ser o caminho mais propício à criação de condições de integração de novos conhecimentos de modo significativo e de mudança ou na criação de novas práticas (2011a p. 179-180).

Desconectada da realidade vivida pelos sujeitos, Zélia nos lembra ainda da condição social de seus alunos, cujo processo de aprendizagem é afetado pelo contexto social. São necessários, nesse sentido, estudos teóricos em estreita relação com seu contexto para que os problemas vividos por esses alunos sejam tomados para debate. Um trabalho pensado para um aluno real.

ele não leva em conta a realidade que essa criança tem da vida, da vida dela, do contexto da vida dela pra não aprender. Então, quando a gente vem com essa teoria toda pra sala de aula, a gente se depara não só com a dificuldade que a criança tem em aprender, mas sim com o motivo da criança não aprender — é esses fatores a mais que estão acarretando e que então a gente não tem como dar um suporte [...].

A fala da alfabetizadora sugere a ausência da dinâmica social, de reflexão crítica sobre as tensas experiências sociais que cercam os alunos, sobre a vida real que atravessa os processos educativos, que invade as escolas e a vida dos discentes. Parece haver uma ação formativa comprometida apenas com o que se apresenta na superfície, sem intenção de aprofundar o olhar, de debater os problemas na raiz, de entender os “motivos” que dificultam o processo de aprendizagem para não incorrer no risco de individualizar o problema.

A leitura do que disse Zélia nos convida para olharmos criticamente o que nunca olhamos, para enxergamos que tem alguma coisa lá fora que afeta fortemente o processo de ensino e que, portanto, deve ser considerado, analisado, estudado com e pelo coletivo de professoras no processo formativo.

Segundo ela, é importante conhecer em profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que cercam as escolas e refletem no trabalho docente, na medida em que a realidade escolar vivida pelas alfabetizadoras pode ser tomada como elemento central para orientar as ações do processo formativo. Veiga amplia esse entendimento: “[...] a formação deve

propiciar ao professor o fortalecimento do vínculo entre os saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações” (2012c p. 78).

Formar professores sem entender e debater seu contexto social e político significa formar profissionais alienados, sem consciência crítica diante das desigualdades sociais nem objetivo de transformação da realidade. É um equívoco propormos um modelo unificado de formação para um país marcado pela diferença e cheio de desigualdades sociais. É nesse sentido que um curso de formação continuada de professores significa, antes de tudo, questionar o sentido da formação para os sujeitos.

Para que mudanças em concepções e práticas educacionais alfabetizadoras se efetivem, é necessário que os programas de formação continuada visem a alterações nos contextos educacionais, e estabeleçam um diálogo íntimo, democrático e respeitoso com o contexto social dessas profissionais e seus alunos. Fazemos uso da metáfora de Gatti para dizer que “[...] a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover” (2011a, p. 176).

Essa concepção de formação continuada pautada em ideias abstratas destina-se a formar, conforme nos diz Veiga, “[...] aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada [...]” (2012a p. 17). Esse é o modo elitista de pensar educação.

Alguns aproveitam para dizer do sentimento de desagrado provocado por ações dessa natureza:

[...] o curso em si não me satisfaz, não... Eu tive que recorrer aos meus colegas, né, a experiência de outras escolas... você ter uma proposta do Sul e você vir pro Nordeste, e a proposta daqui é outra, a realidade é outra. Então a gente tem que saber o que a gente pega, o que a gente usa pra aplicar com nossos alunos e não sair da realidade, porque só vai frustrar nossos alunos e deixar a gente também frustrada, porque quando você não obtém um resultado, quando você não faz um trabalho decente, um trabalho coerente, direito, com responsabilidade, acaba adoecendo o próprio professor (Rachel).

Mais uma vez, diante de uma proposta formativa que não responde aos seus anseios, assim como Adélia apontou, Rachel, docente com pouco tempo de atuação em turmas de alfabetização, vê nos conhecimentos que suas colegas trazem de outras escolas um espaço significativo para aprender. Dalí ela recolhe pistas de como trabalhar, o que evidencia um caminho precioso para a promoção de aprendizagens por meio da troca de conhecimentos entre colegas. Para além das queixas, no entanto, considero que ela consegue vislumbrar, nas práticas já consolidadas pelas, um conhecimento altamente relevante. Tal conhecimento

evidencia um trabalho formativo que traz pouca contribuição para o trabalho profissional das docentes ao jogar fora as questões das práticas por preconceito, por considerá-las infundadas.

Imbernón expressa isso de maneira radical:

isso nos leva a pensar que é necessária uma reestruturação moral (como compromisso de melhoria do alunato e da sociedade) e intelectual (é claro que primeiro estrutural), uma reestruturação a partir de posturas críticas, mas novas, para recuperar o que uma vez se sonhou e nunca se alcançou e sonhar de novo (2009, p. 36).

A distância entre o estudo sugerido pela proposta formativa do PNAIC e a realidade escolar foi constantemente lembrada pelas alfabetizadoras. Rachel teceu duras críticas à desconexão entre esses espaços, em tom de cansaço e insatisfação:

[a formação no PNAIC] trazia uma proposta nova pra gente aplicar, sendo que a nossa realidade não condiz com a proposta que eles... quase todos os programas que acontece é dessa forma, né, é na correria, são vários livros, você tem que seguir... a gente não deve seguir essas coisas, a gente tem que buscar a melhor forma de trabalhar com a criança, né, buscando vários livros.

De maneira geral, as questões feitas durante as entrevistas nos indicam que trazer a realidade vivida pelas alfabetizadoras para dentro da formação carrega mais riqueza para o estudo, maior envolvimento e maior sentido para os sujeitos que a vivem. Ouvir sensivelmente o que dizem as maiores especialistas da realidade vivida, o que querem, o que sabem e o que pensam sobre a escola é um caminho para romper com conhecimentos descontextualizados, distantes das vivências concretas, que se tornam estranhos, sem motivação, sem sentido, provocam dor e adoecem as alfabetizadoras. O respeito ao vivido é o respeito ao humano e a sua complexidade.

O depoimento das alfabetizadoras destaca a insatisfação com a forma de implementação da formação continuada no PNAIC, pautado na premissa freiriana de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção [...]” (FREIRE, 1996, p. 47). Ao mesmo tempo, sugere outro caminho que poderia ajudar no seu sucesso:

o PNAIC, ele já veio assim pra que a gente, né, adequasse, eu que tinha que me adequar ao PNAIC, mas o PNAIC não veio aqui pra conhecer primeiro, né, então faltou isso, faltou primeiro ter conhecido uma escola indígena, né, como que é desenvolvida, como que a gente trabalha e não aconteceu, aí deu abertura pra que eu pudesse adequar a minha realidade. Assim, poderia ser o inverso, né?! Primeiro ter vindo conhecer minha realidade, construído a formação junto com os devidos relatos das minhas experiências e de outros professores e construído pra que houvesse a construção do curso, né, das formações. O que tá faltando é isso, os cursos já vêm de lá pra cá, já vem é... pronto, e que você tem que adequar o que eles trazem (Nélida).

[...] Você desenvolve seu plano de aula e dentro do seu plano de aula você tem que estar, seu plano de aula tem que estar de acordo com o programa do PNAIC. Então

não é o Programa do PNAIC que fica de acordo ao seu plano de aula. Então, tem esse problema por causa... não escuta o professor [...] (Jorge).

Pela ótica de Nélida, seu direito de dizer não anula nem deseja anular o dizer do outro, o lugar dele, sua contribuição; não retira a sua presença do espaço de debate. Atribuo o sentido de que ela reconhece o que diz Freire, “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]” (1996, p. 23). O que ela propõe é construir “a formação juntos”, é parceria, cooperação, escuta dos sujeitos em exercício docente, partindo das situações da sala de aula; é a necessidade de uma formação continuada que traga a voz da alfabetizadora.

Os depoimentos falam sobre uma formação continuada que seja negociada com a escola em cima das condições concretas, de um diagnóstico feito no interior das escolas, pela própria escola, que, ao se debruçar sobre seus problemas, apropria-se deles para pensar estratégias que criem demandas tanto para si quanto para os órgãos competentes — um caminho bilateral na demanda da solução, em que a escola assume o papel de protagonista.

Outro dado que requer menção é a declaração das alfabetizadoras de que a formação continuada no PNAIC poderia até dar certo, não fosse sua descontextualização, que configura um empecilho à produção de efeitos positivos:

[...] o PNAIC trouxe algumas coisas de interessante, porém com aquela mesma linha, né... íamos, aprendíamos tudo que a gente conseguia... voltava pra escola, agora vamos sentar... o que serviu? Como é que a gente pode trabalhar isso aqui? Porque, por exemplo, tinha muitas atividades que eram passadas obrigatórias... você tem que planejar uma sequência didática... uma sequência didática sobre frutas... a gente não pode fazer isso, a gente tem que fazer uma sequência didática sobre o que eles querem, o que os meninos estão fazendo... A gente tentava de todas as formas buscar a nossa realidade (Clarice).

Eu acho que o Programa, pra ele ter um significado real em nossas vidas, enquanto professor alfabetizador, talvez ele devesse realmente prestar atenção, uma atenção maior nessa nossa experiência, né, nessa bagagem que a gente tem. De realmente não trazer coisas assim que são maravilhosas, agregam muitos conhecimentos, mas que muitas vezes, quando a gente vê, a experiência lá do Rio de Janeiro, de um professor de uma escola tal, assim, tão longe da realidade da gente... É lindo e maravilhoso, mas às vezes você faz, às vezes você vê que não deu certo, por que não deu certo? Porque não é a mesma coisa, né?! Não é o mesmo lugar, a professora tal agiu assim assim, mas não sou eu Jucélia, né?! Professora tal é professora tal lá de não sei onde, eu sou Jucélia daqui da escola indígena, entendeu? Então eu acho que realmente, um projeto que contemplasse a experiência, essas coisas, contemplasse a bagagem do professor, dos seus anos de alfabetização, fosse realmente voltado para a prática de sala de aula, que realmente te desse um suporte, não aquele suporte fictício que tá ali dentro daquele livro ali, mas o suporte em cima daquilo que você já tem... (Cecília).

[...] Não a gente se adequar, porque, se ela tivesse vindo primeiro, conhecido a realidade daqui, tenho certeza que o material, né, já ia ser mais... aproveitado mais aqui na escola, porque eu acho que o que tá faltando é isso, é a gente primeiro conhecer pra depois... é... realizar, né, as ações (Nélida).

As falas de Clarice, Cecília e Nélide transmitem a ideia de que a proposta de formação continuada no PNAIC é interessante, agrega valor, mas as alfabetizadoras encontram dificuldades para implementá-la em de sala de aula, pois ela desconsidera a realidade de suas unidades de ensino, ao se basear em outra cultura, outra realidade, outra vivência, outras experiências. Leio a descrença na possibilidade de mudança no excerto de texto produzido pela alfabetizadora Cecília, ao reclamar suporte pedagógico, mas “não aquele suporte fictício que tá ali dentro daquele livro ali”, o que nos faz perceber que a proposta formativa no PNAIC não responde às necessidades reais da escola. Percebe-se o desejo por uma formação continuada que possibilite uma aproximação entre a atuação do professor e os conhecimentos nos quais ele fundamenta sua atuação, uma proposta formativa que se dirija ao encontro do outro, prática coerente com o que as docentes sugerem fazer com o aluno.

Para ser bem-sucedida, a formação continuada requer participação e envolvimento dos agentes a quem se destina a formação. Imbernón nos alerta para a crescente necessidade de reconhecer que “[...] o que os professores necessitarão no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas das instituições de ensino, e redes estabelecidas entre tais instituições, para favorecer as trocas de experiências nas escolas” (2010, p. 95). Segundo o autor, as alfabetizadoras são as maiores conhecedoras de sua realidade escolar.

Enquanto isso não acontece, as alfabetizadoras, com sua sabedoria transgressora, insistem no debate coletivo sobre a realidade vivida contrárias à doutrinação que não as convence. Como enfatizou Jorge, “então, a formação que a gente teve em 2013, ela teve muito disso, foi um debate muito acirrado entre a formação do PNAIC e a realidade da escola”. As professoras sabem que o desconhecimento do cotidiano de sala de aula, que traz o caráter impositivo da proposta de formação, gera obstáculos à efetivação de práticas exitosas:

[...] quando acontecer isso de ouvir o professor alfabetizador, o Programa em si vai acabar se modificando, porque ele vai acabar atendendo exatamente à questão de alfabetizar o aluno. Ele não vai ser um projeto nacional, ele vai ser um projeto alfabetizador que vai vir de professores alfabetizadores, e não de uma comissão de professores de uma faculdade, porque a realidade de um professor de faculdade é diferente da realidade de um professor alfabetizador (Jorge).

Cada professor é único, cada sala de aula é uma realidade. Os momentos vividos entre professoras e alunos são singulares, e as professoras, muitas vezes, insistem em posturas que consideram coerentes; atuam de acordo com suas concepções, frequentemente distantes do que vivenciaram nos cursos, pois estes, ao não se dirigirem aos sujeitos, valorizando seus

conhecimentos, não criam condições para o empoderamento docente. Uma formação continuada de professores que deseja ser democrática precisa atentar para as diferenças em cada escola e encará-las como potência, como aspecto motivador de aprendizagens, como condição para emancipar os sujeitos em seus espaços de trabalho.

5.1.2 Aprendizagem

As alfabetizadoras também formularam, nas entrevistas, considerações sobre suas aprendizagens no campo conceitual sobre alfabetização, enfatizando sua prática pedagógica, que foi repensada à luz dos estudos teóricos feitos durante a formação continuada no PNAIC.

O caso do PNAIC eu achei que margeou bastante, assim, ajudou muito na minha formação, contribuiu muito, mesmo. Eu mudei a minha postura de alfabetizadora, porque também o que foi meio contrapartida, eu digo porque eu estava no ginásio, eu estava trabalhando com os 5º e 6º anos, e que de repente chegou pra mim o PNAIC [...]. E alfabetizar, mesmo, é preciso sim olhar com aquele olhar clínico que eu sempre falo mesmo, e aí agradei que o PNAIC veio mesmo, me ajudou muito, porque contribuiu mesmo [...] (Ana Maria).

Eu aprendi muito, isso eu posso dizer pelo PNAIC, eu aprendi muito do que é alfabetizar, né, algumas mudanças que eu vi que foram essenciais pros meus alunos, e eu percebo a melhora dos alunos aí. Pra mim, eu descubro se o curso é bom assim, se os meus alunos estão melhorando, estão avançando, é porque o curso realmente trouxe alguma coisa de interessante (Clarice).

A leitura do que disseram Ana Maria e Clarice nos leva a pensar que a formação continuada no PNAIC trouxe melhorias significativas à sua atividade docente. Para Ana Maria, professora com maior tempo de atuação docente, grande parte dele trabalhando em turmas de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, participar da formação continuada no PNAIC contribuiu para que ela se (re)aproximasse do universo alfabetizador. A alfabetizadora reconheceu que o trabalho com alfabetização é diferente, exigindo dela outra postura, outras práticas, outros conhecimentos, que demandam formação específica.

Leio que Clarice também faz considerações sobre suas aprendizagens, ao afirmar que aprendeu muito do que é alfabetizar, tendo mudanças de percepção importantes, que refletiram de forma positiva na aprendizagem dos alunos. Quando ela diz que a qualidade do curso é avaliada por meio dos avanços que produz na aprendizagem dos alunos — “eu descubro se o curso é bom assim” — pergunto-me se ela não estaria reconhecendo nesse aspecto a qualidade do curso. Essa leitura se coaduna com a perspectiva de Imbernón:

somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não uma “agressão” ou uma atividade supérflua (2012, p. 32).

Cecília dá notícia da aprendizagem obtida na formação continuada no PNAIC, ao falar sobre a presença do cantinho da leitura em sua sala de aula, que, antes baseado no trabalho empírico, ganhou novo sentido:

[...] na minha sala de aula não tinha o cantinho da leitura, mas eu tinha, assim... livros, a gente fazia uma roda, a gente chamava de roda de conversa. A gente fazia, só que não com esse intuito, simplesmente, vou dizer, ser sincera: a gente lia. Fazia sem saber por quê [...]. Não tinha um significado, não tinha uma rotina certa, tinha lá na sala, quando dava a gente fazia, quando não dava a gente não fazia, entendeu?

Diversos sentidos podem ser atribuídos a essa resposta. Um deles diz respeito à presença do livro na sala, proporcionando leituras nas situações possíveis. Esse modo de proceder, em que se lê, explicitamente, concorre para que consideremos a assunção de uma política de leitura em detrimento da natureza da atividade proposta. Principal papel assume o livro, objeto de leitura.

De modo semelhante, Ruth conta sobre suas aprendizagens ao dizer que o trabalho com texto em sala de aula ganhou outra dimensão. Ela exemplifica:

[...] a gente também teve muito material de apoio, que foram os textos, eu via muita coisa nova... eu trabalhava texto, mas talvez não trabalhava de forma tão abrangente quanto o PNAIC me trouxe oportunidade... Não que eu ache que ele trouxe tudo novo, eu acho que ele trouxe aprimoramento e orientação [...]

Ruth nos diz que alfabetizar por meio do trabalho com gêneros textuais foi um dos aspectos positivos que o Programa acrescentou ao seu trabalho. Em sua fala, percebemos que o entendimento do processo de alfabetização ganha novos contornos, aproximando-se do processo de alfabetizar na perspectiva do letramento, como proposto pelo Programa. Lembramo-nos, ao falar de tal temática, do que afirmam Santos e Albuquerque sobre a importância de alfabetizar letrando:

[...] ou seja, levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade (2005, p. 96-97).

De maneira geral, lemos nas falas de Ruth e Cecília concordância de que, antes da formação continuada, elas desconheciam os fundamentos teórico-práticos das atividades alfabetizadoras desenvolvidas. O que disseram nos dá a impressão de que sua prática apoiava-

se em atividades realizadas por colegas ou ainda em sua experiência de alunas, que por sua vez estariam ligadas a suas histórias de vida, como sujeitos que foram alfabetizados, vivenciaram um processo de formação e se tornaram professores —elas reconhecem que faziam sem saber porquê, por isso os estudos, em seu processo formativo, levam a uma melhor orientação do seu trabalho.

O fato de as alfabetizadoras terem aprendido a função pedagógica das atividades que já realizavam atribuiu um novo sentido ao seu fazer, o que contribuiu sobremaneira para o reconhecimento de si como profissionais da alfabetização, mesmo trabalhando na área há mais de 6 anos, como é o caso de Cecília e Clarice:

é claro que a experiência que eu tive é muito grande, grande mesmo, só que eu realmente digo pra você: eu, Cecília, eu me considero, sim, eu me considero, hoje, eu me considero uma professora alfabetizadora com conhecimento, porque eu alfabetizava, sim, mas eu digo pra você que eu não tinha conhecimento.

[...] Em relação ao PNAIC, de toda essa ajuda pra mim especificamente em relação à alfabetização, porque eu sempre tive muito medo de alfabetizar, isso é fato! Alfabetizar é a parte mais difícil do professor, e o PNAIC, nesse sentido, veio a ajudar a gente, me ajudar, no caso, a me perceber enquanto alfabetizadora. Nesse sentido, foi muito importante pra mim, que eu não me achava alfabetizadora até o PNAIC... E lá eu percebi que eu sou, sim, alfabetizadora, e gosto do que eu faço, sei fazer (Clarice).

É curioso notar a diferença, entre as alfabetizadoras que atuam na escola E2, de sua percepção como professoras alfabetizadoras. Cecília, alfabetizadora de referência em sua comunidade escolar, com 11 anos de atuação na área, se percebe como alfabetizadora após o processo formativo. Já Clarice, alfabetizadora com menos tempo de atuação, que chegou a citar Cecília como alfabetizadora de referência, apesar de encontrar na formação um espaço que legitimou a sua identidade alfabetizadora, valoriza o conhecimento produzido na sua prática docente, ao perceber que sabia, sim, alfabetizar. A isso, leio que os processos formativos contribuem para a construção da identidade profissional.

Isso posto, acreditamos que mudanças positivas podem ter acontecido de modo a fortalecer o trabalho das alfabetizadoras. A construção da sua identidade como profissional da alfabetização que sabe e gosta do que faz aponta que a formação continuada no PNAIC deixou marcas nessas profissionais, que serão referência para sua vida e seu trabalho, interferindo no modo como se veem, como vivem e como sentem sua profissão. Ao que disse Clarice, é possível notar que há o reconhecimento de um conhecimento produzido por ela em sua sala de aula com seus alunos. Discutindo a natureza da identidade docente, Gatti afirma que ela “permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso

caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional (2011b, p. 161).

Mudanças em concepções e práticas alfabetizadoras, o que implica também mudança pessoal, são sinalizadas nos trechos das entrevistas aqui transcritos. Podemos compreender isso mediante a leitura da fala de Cecília:

no primeiro ano da gente de PNAIC, a gente teve muita dificuldade, porque a gente ainda tava muito voltado, ainda, pra questão da silabação. Era a forma da gente alfabetizar, era a forma mais fácil das crianças decorarem e possivelmente aprenderem — aqueles que conseguiam, aqueles que não conseguiam simplesmente decoravam, né? O ano seguinte, já esqueciam aquilo que eles tinham aprendido. Então, eu acredito assim, eu tenho, tinha, sim, uma experiência, sim, eu realmente conseguia, não vou dizer pra você que eu não conseguia, eu conseguia, sim, mas eu acho que era um jeito muito mais difícil, mais sofrido, muito mais... ali, de decorar mesmo, entendeu, de você ficar ali batendo naquela tecla, ali

A leitura do que disse Cecília nos permite pensar que ela e suas colegas tiveram dificuldades ao iniciar o curso, pois o Programa vem para rever práticas alfabetizadoras com uma proposta que se distancia da realidade vivida por elas em sala de aula, o que tornava tudo mais difícil, ainda que não impedisse a aprendizagem. Uma das mudanças apontadas pela alfabetizadora foi incorporar os princípios teórico-práticos abordados na formação, algo novo para ela, que estava acostumada ao trabalho de alfabetização primeiramente como aprendizagem de uma técnica, para só depois usá-la (SOARES, 2004).

Algumas mudanças provocadas durante a formação continuada, portanto, parecem positivas, uma vez que as alfabetizadoras demonstram ter adquirido mais conhecimentos para lidar com as necessidades demandas pelo processo de alfabetização. Por outro lado, também se notam lacunas, na maioria das vezes relacionadas à expectativa depositada na formação continuada, referentes à efetivação de tais alterações. Jorge, alfabetizador da escola E3, recém-graduado em pedagogia, o professor mais jovem entre as alfabetizadoras e com menos tempo de atuação docente, reconhece que a formação continuada no PNAIC “foi enriquecedora”. No seu ponto de vista, no entanto, é preciso “melhorar um pouquinho”:

pra mim é só enriquecedor, porque entrando agora na educação, né, alguns professores ainda criticavam: “nossa, você tá entrando agora e já tá entrando engessado, né”, porque entrava no gesso do Pacto e ainda vinha o PNAIC, ainda te dava aquela... fazia a decoração do gesso.

É interessante perceber que Jorge não se assume como sujeito do dizer, não se autoriza a falar de si, escondendo-se na fala das colegas, que não o elegeram como seu representante. No entanto, quem diz é Jorge, é ele quem se sente engessado, é ele quem tece a crítica ao caráter padronizador e centralizador da proposta formativa que engessa seu trabalho docente, impedindo-o de tomar decisões sobre suas ações, de pensar o seu trabalho. Jorge rejeita a

ideia de um protótipo de professor, de sala de aula, de aluno, que molde o seu fazer segundo o que dita a formação, ao ver limitada a possibilidade de criação.

Clarice e Adélia, alfabetizadoras da escola E3 localizada na zona rural litorânea que atende a uma diversidade de alunos: da localidade, de localidades vizinhas, entre elas uma comunidade indígena, avaliam positivamente a formação continuada no PNAIC, mas apontam a necessidade de aprimoramento da proposta:

eu sei que me ajudou na alfabetização dos meus alunos, eu sei que foi importante pra mim, sabe, mas eu sei que poderia ser melhor, eu sei que o PNAIC tem potencial de melhorar bastante, eu acho que ele tem que continuar o foco mesmo nas séries iniciais, isso é fato... porque a gente sabe quantos alunos aqui em Cabrália passam pro 4º ano sem saber ler (Clarice).

(As formações) são boas, são muito boas, a gente aprende muito, mas precisa ser melhorado, precisa ser melhorado bastante. Ele vem de lá com o material já pronto, né, a gente precisa fazer isso, isso e isso (Adélia).

Apesar de reconhecer que nem tudo foi bom, que ainda existe muita coisa a ser melhorada, considero que Clarice vê potencial no programa de formação continuada, pois considera necessária sua continuidade. Para ela, a problemática da alfabetização de crianças em de Santa Cruz Cabrália (BA) ainda é uma realidade que urge ser alterada, e a formação continuada no PNAIC se constitui em uma via de ação importante nesse contexto.

Considero que Adélia, por sua vez, em tom queixoso, reconhece a ação formativa como necessária, mas critica uma formação que veio pronta, tendo sido imposta de cima para baixo, em negação às particularidades da cultura local. Desse modo, as alfabetizadoras reclamam uma proposta formativa que parta do trabalho docente, do vivido por elas e seus alunos em suas escolas, para então propor juntos uma formação continuada que atenda suas demandas. A esse respeito, Gatti atenta que

[...] olhar as professoras em sua cotidianidade sob essa ótica pode levar a compreensões mais amplas sobre os seus modos de ser com os alunos, na sua profissão. Podem também, permitir, dentro de certos limites, aberturas para alternativas de interlocução mais objetivas, portanto menos idealizadas e prescritivas, com os professores (2011b, p. 167).

Algumas mudanças introduzidas com a política de formação continuada no PNAIC, portanto, parecem positivas, uma vez que mobilizaram as alfabetizadoras para as necessidades atuais de seus alunos, da escola e da sociedade. Por outro lado, em todas as falas, vinha uma angústia referente às dificuldades para que tais alterações no próprio trabalho produzissem efeitos positivos. Além disso, as alfabetizadoras percebiam que seus questionamentos sobre problemas particulares vividos em sala de aula continuavam sem resposta. Nesse sentido, elas não negam que houve avanços importantes em seu processo formativo, mas reclamam que

este ainda se manteve distante de sua realidade. Desse modo leio que o vivido não é questionado.

Considero que as alfabetizadoras construíram aprendizagens sobre o estudo teórico feito na formação continuada do PNAIC e validaram sua qualidade, revelando-as em seu discurso. Entretanto, a complexidade da rotina de sala de aula desafia-as, não bastando inserir o que é visto no curso como se fossem manuais de receita; é necessário pensar criticamente o vivido, problematizar as questões que emergem da sala de aula, do cotidiano docente, o que pressupõe um diálogo sensível ao outro. Seria possível atribuir outro sentido, considerando outro espaço de aprendizagem? De onde advêm as aprendizagens?

5.1.3 Estrutura

Os discursos sobre as dificuldades encontradas durante a trajetória de formação continuada realizada pelo PNAIC foram frequentes — um desabafo sobre a precariedade das condições de trabalho na escola, a falta de apoio ao trabalho das alfabetizadoras e a ausência de infraestrutura da formação. Apesar de avaliarem positivamente o teor pedagógico da formação, as alfabetizadoras se deparam, em sua ação cotidiana, com barreiras que inviabilizam sua efetivação, o que pode ser percebido no que disse Jorge “o programa PNAIC em si é bom, porém, eu só acho que ele deveria ser um pouco mais pensado, que o professor encontra barreiras dentro do dia a dia que complica aplicar esse programa dentro da sala de aula”.

Durante as entrevistas, também foram abordados pontos críticos da proposta formativa, que dizem respeito, em grande parte, a aspectos infraestruturais: espaço físico inadequado, falhas no apoio alimentar, difícil locomoção e horário inadequado do encontro, realizado durante o horário de aula, deixando os alunos sem aula. A qualidade da proposta formativa depende não apenas do seu teor pedagógico, mas também das questões estruturais e organizacionais, como nas seguintes situações:

[...] o que eu acho, muitas vezes, é assim, dentro de um curso, é... talvez seja o auxílio ou o apoio administrativo, talvez, que não tenha tanto quanto preciso, necessário, em questão de horário, mesmo, ambiente, transporte, tudo isso eu acho que fica meio... que poderia ser melhor, né, favorecer melhor ao profissional desde quando ele também está contribuindo para a melhoria de trabalho, entendeu? Eu acho que isso ficou meio que negativo (Ana Maria).

Teve momentos que ela [orientadora de estudo] marcou o dia todo pra gente ir, né, nós fomos preparados pra passar o dia todo, e na hora lá não ia ter almoço. Não avisaram a gente que a gente podia sair pra almoçar e depois retornar, né, porque eu acredito que o professor que quer aprender, que você fala assim: “olha, não vai ter almoço”, a gente já vai preparada e lá na hora, na hora do curso, dizer: “ó, não vai ter almoço, vai ter um lanchinho, vamos ficar até 13:30”. Aí eu saía de lá azoretada [...]. Você dispensou a turma à tarde pra passar o dia todo lá e de repente, “olha, não vai ter porque não tem almoço”, isso aí foi horrível! (Marina).

Marina ressalta que as questões infraestruturais da formação podem ser melhoradas, devendo se constituir em um aspecto importante a ser problematizado dentro da proposta formativa, ao lado das questões pedagógicas. A qualidade do conteúdo pedagógico não basta para provocar as mudanças esperadas, dado que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1992). Essa reflexão nos leva ao que diz Veiga:

portanto, o aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas (2012c, p. 65).

Disso, depreendemos que há uma falha na parceria firmada entre MEC e município, uma vez que os aspectos levantados pelas alfabetizadoras dizem respeito ao que seria de sua obrigação. A gestão municipal não honra a parceria firmada, gerindo mal as ações que lhe cabem dentro da política de formação. Isso prejudica a formação das docentes e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas práticas. Sobre as dificuldades encontradas na formação continuada no PNAIC, interpreto que Cecília faz sua catarse:

acho que tem seus contras, tem suas dificuldades, que muitas vezes só funciona por boa vontade das meninas, das coordenadoras, né?! Das professoras, ali, que fazem o que podem e o que não podem pra tentar fazer com que esse curso se realize, entendeu? Então, é muito difícil, e tudo isso é levado em consideração porque, sei lá, quando você tá tentando dar o melhor de você em um curso e você... poxa vida, não se sente valorizado por estar ali! É um benefício pra você? É! Mas você tá ali porque você tá precisando melhorar, você não tá ali pra bestar um dia inteiro. Então, muitas vezes, isso pode parecer uma bobagem, mas muitas vezes quando você chega e você vê sua professora agoniada, que ela diz assim: “meninas, eu não sei o que eu vou fazer! Temos isso e isso e isso pra poder é... Explicar hoje, pra poder estudar hoje, infelizmente a gente não tem o almoço, a gente não tem um café”, entendeu? É triste, aí você fica... sua professora não dá uma aula boa, do jeito que ela gostaria, porque ela tá preocupada com outras coisas, porque ela sabe que quando chegar meio-dia a barriga vai roncar, os professores vão voltar a ser criança, vão reclamar, e ela vai ter que “rebolar”, entendeu? Então, tudo isso é uma falta de consideração, é difícil! É igual eu falo, o projeto em si é um projeto maravilhoso, né, mas tem seus prós, seus contras, e que tudo isso influencia.

Em relação às condições de trabalho docente e aos dilemas vividos em sala de aula para a viabilização da proposta durante o Programa, leio um ponto que pareceu semelhante na fala de Nélida e Ruth. Elas expressam insatisfação e preocupação quanto ao número elevado

de alunos em sala de aula, constantemente mencionado por ambas as albetizadoras, que teceram críticas à precarização do trabalho docente, aliada ao sentimento de impotência diante da micropolítica que ditava ordem de cima

[...] uma coisa, assim, que eu me preocupo muito, muito mesmo, uma coisa que eu questiono muito aqui... é o número de alunos por sala, né. Então, assim, o curso é bom, as atividades são boas, mas como que o professor vai realizar um trabalho diferenciado com 32 alunos na sala, 35 alunos na sala...? Quando a gente assistia os vídeos no curso, era assim, a gente chegava a contar: aquela sala tem 12, aquela tem 15, e a nossa realidade aqui é outra, a gente pega salas com 32, 33, 35 alunos (Nélida).

[...] 34 alunos frequentes, né, tanto que todos os relatórios pedidos pelo PNAIC, todas aquelas, né... eu sofri com isso, a quantidade de alunos na minha turma era um problema grave, grave mesmo. Ter 34 alunos frequentes em uma turma sem auxiliar, né, um professor pra dividir aula, era muito difícil. Então esse foi o único ponto negativo. Ainda tinha os cursos que a gente fazia, que você sabe que o ritmo não era pequeno, né, muitos trabalhos (Ruth).

Para Nélida e Ruth, o número elevado de alunos nas turmas se constituiu em uma questão central a ser revista se quisermos obter sucesso no desenvolvimento da formação continuada de professores e melhoria da qualidade do ensino. Elas não se reconhecem na situação apresentada nos vídeos, em que o número de alunos é bem inferior; em suas escolas, as turmas chegam a 35 alunos. Outra insatisfação, na fala de Ruth, é a sobrecarga de trabalho decorrente das atividades propostas pela formação, que não prevê, dentro da carga horária do professor, tempo para realizar as leituras e atividades solicitadas.

Sobre a carga excessiva de trabalho, ouvi ainda de Jorge:

um grupo de colegas entravam em questionamento porque algumas atividades propostas no PNAIC, necessitava de tempo pra gente tá produzindo, e apenas a atividade complementar que a gente faz não daria conta de você estar produzindo aquele material pra poder estar trabalhando com o aluno. Então aí tinha aquele choque, você tem que estar se virando, você tem que estar indo dormir 1h da manhã pra poder estar preparando material, atividade, pra você estar adequando ao programa PNAIC, ao seu dia a dia, ao seu plano de aula, ao dia a dia dos alunos, pra você estar lidando com a realidade dos seus alunos, porque eu trabalho com zona rural, então é uma outra complexidade dentro da escola [...].

Com suas práticas atropeladas e sua aula imersa em confusão, Jorge, ao reclamar da sobrecarga de trabalho disse que esse era um problema vivido também por suas colegas, que, incomodadas com a tarefa extra, colocavam a problemática em discussão durante a formação continuada. Leio o deslocamento feito e pergunto: por que Jorge não fala sozinho, mas sim por outros? Que posição está assumindo? Foi autorizado a falar pelas colegas? Por que se autoriza? Por que não diz que essa questão é sua? Esse comportamento parece estar vinculado ao desconforto vivido por Jorge, jovem professor alfabetizador em início de carreira, no seu local de trabalho, pelo fato de trabalhar em uma comunidade singular, localizada na zona rural

litorânea, denominada Região Beira Mar. Ele atua na maior escola dessa região, escola E3, e atende a uma diversidade de alunos, inclusive alunos de localidades vizinhas, não litorânea, indígenas, pertencentes a outra cultura.

Portanto, é necessário pensar nos aspectos formativos para se enxergar dentro da profissão e da carreira, reconhecendo que a precarização do trabalho docente tem sido uma das facetas mais gritantes e incômodas: produzem superficialidades teóricas, desarticuladas da investigação científica e das condições reais de trabalho docente. Tal preocupação revela, assim, a incorporação do pensamento de Imbernón, quando nos diz que “[...] a formação do professorado influencia e recebe influência do contexto no qual tem lugar e esta influência condiciona os resultados que possam ser obtidos” (2009, p. 30), positiva ou negativamente.

Concebida com base em situações abstratas, pensadas fora do contexto escolar, a formação negligenciou questões do cotidiano docente: “[...] a escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas [...]” (Tardif; Lessard, 2012, p. 23). Nesse sentido, às alfabetizadoras é apresentada uma visão parcial da escola, que elas refutam trazendo para o campo de análise uma visão ampliada, na tentativa de dimensionar o todo — um convite para olhar para o dia a dia da instituição, identificar as desigualdades e falar sobre elas para superá-las. Apesar de terem sido entrevistadas fora do seu contexto de trabalho, as alfabetizadoras o trouxeram: o chão social do qual falavam era o seu chão laboral. Desse modo, é valioso reconhecer as condições de trabalho docente, sem perder de vista que elas variam de uma escola para outra, o que diz da sua complexidade; é, portanto, danoso formar as alfabetizadoras sob uma concepção generalista e abstrata, com o intuito de maquiagem os problemas políticos sociais do sistema educacional brasileiro. De acordo com García “[...] o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente” (2013, p. 145).

As queixas e preocupações das alfabetizadoras referentes aos desafios de sua atividade docente vinham, na maioria das vezes, acompanhadas de um desabafo emocionado sobre seu desgaste profissional e angústia, aliados ao esforço em aderir ao proposto da melhor forma possível. Isso se revela no diz Ruth, alfabetizadora da zona rural, colega de trabalho de Jorge:

[...] era muito difícil, era cansativo. No final das contas, eu vinha superempolgada do curso, chegava com mil ideias. No momento que eu botava no meu planejamento, tentava executar ele, no final das contas, eu não conseguia o retorno... eu não conseguia passar esse retorno tanto pros alunos, tanto pra minha escola, né, que me

disponibilizava aquele tempo pra formação, né, de certa forma me cobrava se aquilo tava funcionando.

Diante da dificuldade de trazer para a prática o que vivenciou no curso, Ruth menciona o sentimento de incompetência, vivido pelas alfabetizadoras ao não encontrar, em seu ambiente de trabalho, condições propícias para socializar o que foi aprendido na escola. Ruth explicita suas angústias e seu esgotamento, dada a falta de apoio e a relação entre cobrança e esforço para obter resultados.

A complexidade da sala de aula desafia o professor a vivenciar situações diferenciadas constantemente; mesmo quando aderem ao Programa, é difícil sua efetivação prática com os alunos. Nesse sentido, questionar como estão os processos formativos das alfabetizadoras e o que, os programas, estão fazendo com elas agrega uma preocupação política, ética, estética e cultural. Conforme diz Imbernón, “[...] significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho [...]” (2011, p. 48). Não é possível pensar uma formação continuada de professores sem discutir o trabalho docente e suas condições, uma vez que ele é o eixo do sistema educacional. Se continuarmos a pensar tal formação desvinculada do contexto onde se inserem os trabalhadores da educação, será difícil atingir a qualidade desejada. Isso implica uma necessidade de pensar os Programas, à luz de uma análise da profissão, pensando a formação não apenas pela ótica da formação pedagógica, mas também pelas suas condições de trabalho e de oferta.

Ao focalizarmos o que deveriam ou não fazer os professores e não o que são e fazem (TARDIF; LESSARD, 2012) e sob quais condições, desperdiçamos a oportunidade de abandonar ideias abstratas e estreitar os laços para compreender sua ação e as questões desafiadoras que vivem, de modo a torná-la eixo da ação formativa. Vale lembrar que isso poderia ser evitado com a participação das alfabetizadoras no planejamento do curso de formação, uma vez que diante de sua vivência em sala de aula, elas são capazes de captar as contradições presentes na formação continuada, problematizando e sistematizando suas incoerências, e apontando caminhos. Mais uma vez, buscamos apoio em Imbernón:

a formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança [...] (2009, p. 53).

Nesse sentido, a elaboração de uma proposta de formação continuada requer um diagnóstico feito pelas escolas de suas necessidades para posterior desenvolvimento de programas e atividades negociando com elas em cima de condições concretas e do que dizem os sujeitos que vivem as tensões ali geradas. De acordo com Imbernón, “como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas” (2011, p. 17).

Diante das dificuldades encontradas em seu cotidiano, as alfabetizadoras disseram ainda:

eu me frustrava e isso me deixava mal, isso era perceptível... e eu queria que isso fosse pro mundo, porque eu colocava isso pra você, como minha tutora, colocava isso pra Secretaria de Educação... colocava pra minha escola... (Ruth)

[...] Muitas vezes a gente fica se perguntando: por que a educação no Brasil tá assim, assim e assim? Mas vamos ver mesmo se é o professor que não tá dando a importância, é a escola que é fraca, é isso? Mas vamos pensar 1 professor pra cuidar de 35 alunos... Às vezes a sala é pequena, o espaço é pequeno... (Nélida)

A fala desesperada de Ruth deixa perceber que o trabalho do professor é solitário — seus problemas, conflitos, angústias e dores são vividos por ela e seus alunos no interior da sua sala de aula, como se o problema fosse individual. Ciente de que sozinha não daria conta de resolver as questões postas ali, Ruth tenta, inutilmente, dividir seu problema com representantes da Educação do município. Estes, porém, fecham os ouvidos para um problema que também é deles, e que cabe a todos debater e superar.

Diante desse silêncio, da falta de parceria, Nélida, alfabetizadora da escola E2 que goza de certa autonomia, compartilhada mesma preocupação: sente-se responsabilizada pela problemática educacional e, com ironia, aponta as barreiras enfrentadas por ela e suas colegas diariamente.

Assim, compreendo que o centro da queixa das alfabetizadoras refere-se à frustração com as condições desfavoráveis para trabalhar, ao terem que dar conta de alfabetizar 35 alunos, e não com o teor pedagógico da proposta formativa. Para ampliar os sentidos atribuídos ao discurso das professoras, recorro a Nóvoa:

a mudança educacional depende dos professores e sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola (1992, p. 29).

De maneira geral, a visão das alfabetizadoras sobre a formação continuada no PNAIC foi fortemente marcada pela sensação de descaso do programa, que, ao não reconhecer seu

locus de trabalho, negligencia as dificuldades vividas por elas diariamente. Ampliando a leitura e apreciando uma reflexão feita por Cecília, considero as condições em que se deu a formação continuada no PNAIC

igual 2013, meu Deus do céu, foi o auge, parece que... é um projeto que realmente veio pra poder mudar, mas aí depois você vê o descaso. Aí você pensa: poxa, se fosse um projeto realmente voltado pra professor, não estaria desse jeito, né, não estaria dessa forma, com esse descaso tão grande!

5.1.4 Experiência

Considerando que entendemos experiência em duas perspectivas — a primeira, a experiência vivida em outros processos formativos, e a segunda, a troca de experiências entre pares —, divido esta subseção em dois blocos. Primeiro, por se tratar de um programa desenvolvido há bastante tempo, darei início às análises com base nas respostas que me deram as alfabetizadoras Zélia e Ana Maria sobre a experiência formativa no PROFA:

eu identifico muitas atividades, muitos textos, muitas ideias das pessoas que a gente estudou no PROFA, dos escritores, dos pensadores, das... das... dessas pessoas que a gente estudou, algumas até mesmo... alguns textos foram do PROFA. Eu só não entendo ainda por que que eu ainda não consegui ter o mesmo êxito (Zélia).

Esse curso PNAIC mesmo, eu há uns anos atrás eu fiz o PROFA, eu achei a linha PROFA e PNAIC... tanto que na escola em que eu estava trabalhando tinha outras colegas que chegavam falando do Pacto, Pacto, e eu ficava meio sem entender o que era, né, aí depois, imediatamente no ano seguinte, mudou, é PNAIC, agora eu vou fazer... aí eu fiquei: são muitas siglas mesmo pra educação, né, mas que no fundo, no fundo, o objetivo de todas elas, desses cursos de capacitação para os professores, eu acho que é visando à melhoria da educação, né (Ana Maria).

Zélia e Ana Maria fazem referência a ações semelhantes entre os programas de formação continuada PNAIC e PROFA, chegando a mencionar o uso dos mesmos textos para estudo, o que nos leva a pensar que o PROFA pode ter contribuído para embasar algumas discussões promovidas pelo PNAIC. No entanto, diante da semelhança entre eles, Zélia se questiona o fato de não conseguir obter o mesmo êxito alcançado quando da formação continuada no PROFA.

Também Ana Maria, alfabetizadora que já participou de outros programas de formação continuada, ao identificar a proximidade entre os dois anuncia que há entre as alfabetizadoras um compartilhamento de conhecimentos experienciais que acontece no dia a dia da escola; isso a levou a inferir, após seu ingresso na formação continuada do PNAIC, que todos esses programas tratam da mesma coisa, possuem o mesmo objetivo de melhorar a

educação, mudando apenas o nome. Sentido que atribuo como uma tentativa em dizer da repetição e ineficiência das ações formativas, que colaboram para a permanência do problema da alfabetização.

É curioso perceber, no entanto, que, para as alfabetizadoras, o PROFA foi visto como o programa que serve de referência à formação continuada no PNAIC, diferentemente do discurso oficial contido nos documentos desse último programa, que traz o Pró-letramento como referência para sua estruturação. Que sentidos podemos atribuir a isso que percebemos? Considerando a dinâmica de sua realização, ou seja, que o Pró-letramento somente se tornava oficial nos municípios que a ele aderiam, compreendo que as alfabetizadoras participantes da formação, sem a formalização exigida, desfrutaram do material pedagógico disponibilizado para estudo, já que a formação foi assumida pela Direção Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, mas não de todo o repertório que constituía o programa, principalmente aquele que trazia fundamentos.

Inferi algo a que chamei de similaridade entre os programas. Isso foi consequência do que me foi dito pela alfabetizadora Zélia “[...] eu revi muitos pontos do PROFA que eu já tinha esquecido, porque a gente vê, faz, mas nem tudo a gente usa, e alguns que eu não estava usando eu voltei a rever, e tudo e já pensando em aplicá-la novamente. E assim, eu achei interessante”. Atribuo sentido de que para Zélia, a formação continuada no PNAIC não foi nenhuma novidade no que se refere aos fundamentos teóricos, pois o PROFA trabalhava com a mesma proposta, fazendo, no entanto, que revisse e relembresse algumas questões. Ao dizerem que o PROFA foi uma das experiências de formação continuada mais significativa para elas leio como sendo indicativo da boa qualidade do programa, mas também condição de sujeito no processo:

o PROFA foi um dos melhores cursos, eu achei. Tanto que a carga horária foi bem distribuída, o encontro era bacana, porque era um grupo de estudo, nós estávamos ali com aquele material pra estudarmos, né... e até hoje, mesmo, nós atuamos, eu vejo como outros profissionais também atuamos com a linha do PROFA (Ana Maria).

O PROFA eu acho que foi o primeiro curso de formação continuada que eu participei, e nossa, foi um divisor de águas que a gente pode dizer, porque eu aprendi muita coisa ali, coisas que eu não acreditava que fosse verdade, que poderia acontecer e depois a gente viu que acontecia, tanto que até hoje eu ainda faço algumas atividades que eu aprendi no PROFA, eu ainda trabalho em sala de aula porque eu acredito que realmente funcionou [...] (Zélia).

As alfabetizadoras parecem dizer que as experiências vividas no PROFA ainda guiam seu trabalho, mesmo alguns anos depois. Pelo que li na fala de Ana Maria, parece se tratar de um processo que se orientava a partir de situações-problemas relacionados à sala de aula,

estudadas conjuntamente por orientadoras de estudo e alfabetizadoras. Estas eram reconhecidas, dessa forma, como sujeitos produtores de saberes, não havendo alguém que, provido de conhecimentos, os transmitiria às alfabetizadoras para reproduzi-los em seguida; o que denota uma formação continuada que visava ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos em formação, como sugere Nóvoa: “[...] o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (1992, p.26).

Jorge, alfabetizador que participa da formação continuada do PNAIC ao mesmo tempo que cursa Pedagogia, ao mencionar a dificuldade em trabalhar mediante os princípios formativos do PNAIC, lamentou não ter feito o PROFA. Ele percebe que suas colegas transitam com mais tranquilidade no curso devido à vivência anterior no PROFA: “ eu senti uma certa dificuldade porque teve um programa chamado PROFA que alguns professores já trabalharam. Então, quem trabalhou com o PROFA sentiu facilidade em trabalhar com o PNAIC e eu não tive esse conteúdo”.

A dificuldade em alfabetizar na perspectiva do letramento que embasa a proposta formativa do PNAIC, apresentada por Jorge, me leva a inferir que sua prática alfabetizadora se pauta no trabalho tradicional, com atividades mecânicas, repetitivas, com textos artificiais, abstratos e desvinculados da sua função social possivelmente, uma pedagogia aprendida em sua vivência como aluno de alfabetização. É possível inferir, ainda, que ele valoriza as experiências que trazem suas colegas de outros processos formativos vividos, uma vez que, antes desse, só participou da formação continuada realizada pelo Pacto com Municípios pela Alfabetização.

Para além do que disseram sobre a experiência vivida no PROFA, as alfabetizadoras, sobretudo as regentes das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, lembraram outra experiência formativa vivida no município de Santa Cruz Cabralia (BA), o Pacto com Municípios pela Alfabetização, Pacto ou ainda Pacto Bahia, como preferem as alfabetizadoras. A partir das respostas dadas as questões feitas, deduzi ser difícil para elas falar da formação continuada no PNAIC sem mencionar suas experiências com o Pacto, não apenas pela semelhança entre os nomes, mas, sobretudo pelos princípios que orientavam tais formações:

o Pacto, ele vem o material, mas o material engessado, então você fica preso àquele material. O PNAIC te dá a escapatória pra poder você estar adequando aquele material dentro da sua sala de aula, mas não deixa de ser um gesso, porque você tem que dar aquele material, você tem que trabalhar aquilo dentro da sua sala de aula, porém, é um material que não vem pensado pra sua realidade, é um material pensado pra uma escola ideal (Jorge).

[...] No caso do PNAIC, ele abre um leque de possibilidades, ele te dá uma base de pesquisa, ele te dá uma base metodológica de tudo que você poderia usar pra incrementar sua aula, pra incrementar sua metodologia, pra tentar alcançar o seu aluno, entendeu? Não que o Pacto Bahia seja ruim, pelo contrário, deu um suporte muito bom pra gente, mas é como a gente fala, é somente uma muleta né?! Uma muleta pra você se escorar nele, seguir aquilo ali, aí você: “não, eu não vou errar porque eu tô seguindo aqui, se eu tô seguindo, eu vou acertar”, entendeu? Se seu aluno não conseguir: “ah, ele não conseguiu porque ele não quis, eu dei o livro direitinho”, entendeu? Eu acho que o Pacto Bahia, ele impossibilitou muito a gente a refletir, da gente, né, a gente pensar sobre o fazer pedagógico. Por que o meu aluno não aprendeu? Quais as dificuldades que ele tinha, né? E eu acho que o PNAIC não, ele é mais aberto [...]. Então eu acho que os dois juntos foi uma melhora, né, porque no caso do Pacto, ele já entra mais com a questão do material didático e o PNAIC entrou com a proposta de pesquisa. Então eu acho que um complementou o outro (Cecília).

Jorge e Cecília, alfabetizadores que lecionam em escolas diferentes, E3 e E2, respectivamente, ambas imersas em práticas culturais altamente singulares, deslizam entre a formação continuada do PNAIC e do Pacto reclamando do aspecto imobilizador dos dois programas, que, pensados a partir de um protótipo de escola ideal, os impedem de refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos, sobre a sua própria ação docente. Criam, então, condições para escapar do instituído, para se mover diante de práticas formativas que engessam, e mostrar o que sabem fazer. Penso: não seria esse fazer o objeto impulsionador de aprendizagens? Não seriam as experiências vividas o elemento formativo de real importância para as alfabetizadoras? O que parecem desejar é se encontrar a partir do que produzem. Sobre esse aspecto, García falou:

[...] é necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimentos, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros [...] (2013, p. 30).

O fato de terem, as alfabetizadoras, que aprender a trabalhar com um conhecimento que não foi produzido por elas ajuda a definir o perfil do professor como aquele que executa tarefas. Desse modo, desencoraja um processo formativo em que as alfabetizadoras se reconheçam, e impossibilita a articulação do vivido com o estudo teórico, não promovendo uma aprendizagem que faça sentido para os sujeitos em formação. Ao que parece, Zélia, Adélia e Rachel desejam discutir o vivido:

eu não preciso seguir à risca, daquele jeito que tá no Pacto. Então, ele é mais aberto, ele é amplo, ele é flexível, essa é a palavra. O PNAIC, ele é flexível, ele te dá abertura pra você trabalhar da forma que você achar mais interessante (Zélia).

O PNAIC pelo menos me dá essa liberdade... eu tenho um projeto pra ser feito, mas eu vou fazer com a cara da minha escola, com a cara do meu aluno. Ele me dava ainda essa liberdade de trabalhar da forma que eu queria trabalhar (Adélia).

E na realidade é o que a gente vê, é um atropelamento e, se a gente quer alfabetizar, né, esses alunos, a gente não tem que fazer isso, o que aconteceu no ano passado, falei até pra professora que ela cometeu um crime porque eu nunca obedeci, eu nunca obedeci porque eu não consigo, entendeu? É... seguir essas diretrizes que esses cursos trazem para o nosso município que foge, não condiz [...] (Rachel).

A leitura das respostas dadas por Zélia, Adélia e Rachel demonstra que práticas formativas prescritivas batem de frente com as práticas culturais desenvolvidas pelos sujeitos em seu ambiente social. O que disseram mostra ainda que a prática da reflexividade apresentada como princípio formativo na proposta de formação continuada do PNAIC não atende a demanda das alfabetizadoras, uma vez que tal reflexividade se dá sobre a prática de outros sujeitos, em realidades outras, não gerando identificação, dando respostas as alfabetizadoras que não conhecem suas perguntas; portanto, é desprovida de sentido, é feita no abstrato. Concordamos com Gatti quando defende que “[...] o professor não é um robô que se programa ou se adentra de acordo com as necessidades do momento” (2011b, p. 168).

Pelo que lemos, as alfabetizadoras estão em sala de aula com suas vidas controladas: recebem os conteúdos a serem desenvolvidos para responder a exames padronizados e, na prática, em vez de realizarem um trabalho intelectual, criador, inovador, têm de assumir o papel de executora, aplicadora de receitas prontas, transmissora de conhecimentos. Isso obviamente esvazia e desvaloriza sua ação, o que tem consequências diretas no processo de formação. É importante considerar o que diz Freire ao alertar para o fato de que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desenvolvimento de destrezas [...]” (1996, p. 14).

Dessa forma, compreendo que a formação continuada esperada da alfabetizadora não é uma formação como intelectual crítica com autonomia para tomar decisões, mas sim como alguém que sabe aplicar “pacotes” idealizados por especialistas, hoje, fortemente preocupados em elevar os índices de qualidade da educação — nesse caso, o IDEB, por se constituir sua elevação objetivo declarado do PNAIC, que é responsabilizada no caso de insucesso do aluno.

Em negação a propostas formativas em que as alfabetizadoras estão sempre atrás dos saberes produzidos por outros que se pretendam à anulação das experiências das alfabetizadoras como sujeitos do seu processo formativo do seu fazer pedagógico, rejeitamos a formação continuada de técnicos para aplicação de conteúdos na sala de aula, como defende Gatti:

[...] sem o envolvimento direto dos professores no repensar de seu modo de ser e sua condição de estar numa dada sociedade e em seu trabalho — o que implica análise de sua identidade pessoal e profissional —, as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em

possibilidades concretas de mudança. Professor não se programa nem é tabula rasa [...] (2011b, p. 169).

Um caso singular é o de Rachel, que conheceu o Pacto através da experiência de sua colega de profissão, Zélia. Rachel não participou presencialmente da formação continuada, mas estabelece o cotejo entre os programas:

não foi tão ruim quanto os outros, outros projetos que vieram, né, como esse Pacto, que a coisa vem pronta, né, já vem estipulado de lá. E o PNAIC não, ele não trouxe essa proposta de pronto, você ouvia, você discutia, tinha experiência lá no curso e você transformava isso na melhor forma possível de acordo com o desenvolvimento das crianças.

Deduzo, pois, que o Pacto assume importância para Rachel pelo que Zélia lhe trouxe como informação e, decerto, pela imagem que Rachel faz de sua colega. Considerando o jogo discursivo, podemos perguntar: quem diz a Rachel sobre o Pacto? Resposta: Zélia. Quem é Zélia para Rachel? Colega de trabalho atenta, responsável, curiosa, e intelectual, social e politicamente engajada. E por que Zélia diz o que diz a Rachel? Porque certamente tem, reciprocamente, uma imagem positiva da colega e quer lhe ver incluída em saberes que considerou importantes para sua formação continuada. E esse conhecimento passa a ser delas, o que promove a atualização equitativa das duas, que profissionalmente habitam o mesmo locus educacional, logo, o mesmo contexto, o mesmo chão social. Ao ler e analisar as entrevistas concedidas pelas alfabetizadoras, identifiquei um discurso recorrente, dito com sabor de aprendizado, alegria e satisfação, ao qual elas atribuíam importante sentido: a troca de experiência, ainda que este não constituísse um princípio fundante da formação continuada do PNAIC. Passo, pois, ao segundo bloco gerado e que a ele pertence: troca de experiências.

Retomo, então, que essas falas diziam de um importante momento de aprendizado que se dava na relação com o outro, esse outro seu par, que comungava de sabores e dissabores semelhantes aos seus onde a partir da troca de experiências, criava-se um espaço para o diálogo no qual era possível se reconhecer no que dizia o outro, construir e ressignificar conhecimentos, se apresentar como sujeitos produtores de saberes. Isso possibilitava às alfabetizadoras compartilhar o que faziam e como faziam e, na coletividade, tomá-los para análise, promovendo aprendizagens significativas em um movimento formativo que se dava entre os sujeitos, algo reclamado por Francisco logo no início das nossas análises. Sobre a troca de experiências, foi dito:

os colegas trocavam experiências... essa troca de experiência para mim era o momento mais gostoso, porque é muito bom também você ver o que o outro tá fazendo, né... eu gosto dessa troca, gostava muito... essa troca era legal, era o momento que eu mais gostava do nosso curso... Então eu me sentia muito bem nessa

troca de experiência... pra mim era muito contente, muito feliz chegar no curso, né, pra trocar experiência com você e com os colegas (Ruth).

O que acontecia muito, que eu gostei muito foi essa parte, assim, da gente discutir e um fazer uma atividade, depois levar, e um relatar, e o outro passar pro outro [...] (Nélida).

Pra mim o mais importante foi mesmo isso aí, o desenvolver das atividades, depois o retorno da atividade, o desenvolvimento e compartilhar pra ver o positivo, o negativo, o que é que a gente pode melhorar, o que não. Então, esse encontro pra mim foi assim muito importante, era muito bom. Nós levávamos resultados de diferentes escolas, diferentes alunos, e isso era assim uma maneira de melhorar, né (Zélia).

Ao ler o que disseram as alfabetizadoras, deduzo que não eram impedidas de falar de suas experiências, mas estas não se constituíam como elemento importante que impulsiona a construção de conhecimentos. Ao que parece, existia uma desvalorização desse saber, marcado pela resistência das alfabetizadoras em insistir em algo que em muito lhes interessava; tanto que fizeram dessa “parte” do curso, como disse Nélida, o espaço para aprender com o outro, reconhecido não apenas pelas alfabetizadoras com longos anos de atuação docente, mas também pelas mais novas, como o maior aprendizado — elas encontraram, ali, uma forma de resistir à política formativa imposta, que “despeja no outro conhecimento vão”. Sobre o caráter formativo das experiências, Freire atenta que “[...] é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...]” (1996, p. 32).

O desenvolvimento das atividades e sua posterior socialização são vistos por Zélia, alfabetizadora há 16 anos, como o momento mais importante do curso, possivelmente por promover a análise crítica coletiva sobre as práticas vividas em contextos reais de sala de aula. Naqueles momentos, compartilhavam-se experiências em respeito às singularidades de cada escola e em direção ao melhor desenvolvimento da atividade docente.

Diferentemente da ideia apresentada por Nélida, alfabetizadora também há bastante tempo, 14 anos, segundo a qual a experiência é passível de ser transferida ao outro, registramos o caráter irrepitível da experiência tomando as palavras de Larrosa como ancoragem. Para ele: “[...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (2002, p. 27), ressignificada pelos sujeitos por meio da discussão e da análise coletiva. E era possivelmente isso o que demonstravam fazer as alfabetizadoras.

Para maior esclarecimento sobre o modo como acontecia a troca de experiência entre alfabetizadoras no PNAIC, apresentamos a descrição feita por Jorge, Zélia e Ruth:

[...] a gente estudava, era dividido em módulos, então cada encontro era um determinado módulo, e dentro desse módulo tinham atividades que a gente tinha que aplicar dentro da sala de aula e levar o resultado para o encontro pra ser discutido. Então, é... tinha esse... um diferencial é que as propostas eram discutidas, as atividades feitas em sala de aula eram discutidas em grupo. Então, um determinado professor poderia fazer uma determinada atividade que na turma dele, às vezes, não deu certo, mas se eu levar pra minha turma, eu sei que aquela proposta vai dar certo [...]. No debate em grupo, a gente encontrava a resposta do nosso questionamento na resposta de outros colegas (Jorge).

Aí o para casa, no caso das atividades, era você ler o texto, é... grifar, marcar os pontos fortes, que aquele... que você concordasse com aquele texto, se você não concordasse, também grifasse, para poder debater depois em grupo o porquê que você concordava ou não concordava com aquele texto, que aquele... que aquela pessoa tava dizendo, e se você tivesse experiências a respeito daquilo, pra também é... conversar. Era sempre a primeira atividade que a gente fazia. Era interessante porque era uma troca, alguém que conseguia, falava: “olha, gente, funciona mesmo”; a outra falava: “eu não consegui”, ou então, “eu não encontrei”. Então, existia essa troca de experiências de cada um, e isso ajudou bastante, ajuda bastante (Zélia).

Tinha a leitura, depois a gente trazia as atividades para casa que você passava, que era sempre uma pesquisa ou um relato de uma atividade ou um planejamento diário, né, que você pedia uma aula, né, ou até mesmo uma atividade que já foi feita com os alunos [...]. Você pedia essa atividade, discutia ou em grupo ou individualmente mesmo, geralmente em grupo [...]. Sempre tinha algo pra trazer no dia seguinte, sempre iniciava com um para casa, digamos assim, a gente fazia essa troca (Ruth).

Eleita como um dos critérios estratégicos para organização das ações formativas no PNAIC, a temática “tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior”, mencionada na subseção 4.2, apresentada em todas as falas acima, foi ressignificada pelas alfabetizadoras no momento em que perceberam que poderiam fazer desse o momento para “escapar do gesso”. Elas então tomaram esse espaço para si, assumindo-se como sujeitos do processo formativo ao fazer, de forma crítica, uma discussão coletiva sobre o desenvolvimento das atividades realizadas em sala. Essa atividade se tornava “interessante porque era uma troca” possível de ser revivida não uma cópia ou repetição, como lembrou Zélia, que, ao se dar na horizontalidade, entre pares, permitia aproximar-se das questões vividas em sala de aula pelos pares encontrando ali respostas para os seus questionamentos. Larrosa esclarece:

[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (2002, p. 27).

Nota-se, nas descrições feitas por Jorge, Zélia e Ruth, que as alfabetizadoras não são chamadas a participar de forma ativa, como sujeitos do fazer, isto é, não interessava a manifestação dos conhecimentos que possuíam, mas apenas os resultados das atividades

aplicadas. A isso, elas logo atribuíram outro sentido, por reconhecer o que diz Nóvoa: “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (1992, p. 25) sendo, portanto este um espaço de profícuo aprendizado.

A descrição do modo como se deu a troca de experiência entre as alfabetizadoras nos permite inferir este como o momento do curso que tocou e, portanto, formou as alfabetizadoras, ao ser eleita por elas como a atividade mais significativa durante o processo formativo no PNAIC. Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Arroyo para dizer que “reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento [...]” (2013, p. 117) do outro como produtor de sentidos e de significados. Assim, promove-se um processo formativo que conduza a um solo fértil, em que os conhecimentos já existentes se articulem aos novos. Leio que o que disse Clarice valida essa ideia:

eu tô aqui na escola há sete anos, meus oito anos na escola e eu sempre trabalhei com fundamental I, sempre! Então eu já tenho uma bagagem de experiência em relação a isso. Temos professores aqui com muitos anos, aliás, eu sou uma das mais novas... e aprendo muito com as colegas que aqui estão, Jucélia, por exemplo. Elas são alfabetizadoras assim que você bate o olho, já sabe que é perfeito. Então essa troca também é importante, e no PNAIC foi uma troca maravilhosa de experiências, porque a gente conseguia trocar muita experiência, porque vem toda uma questão teórica, todos aqueles livros pra gente poder estudar, que se a gente ficasse durante o período que a gente tinha, que era pouquíssimo tempo, se a gente ficasse só lendo, a troca de experiência não ia acontecer. A troca de experiência com professores do campo, com professores da cidade, professores de outras aldeias, no caso de Mata Medonha, foi excelente.

Percebemos, ainda, que a troca de experiência entre elas contribuiu para o processo de socialização e colaboração, ambos elementos contemplados como princípios formativo nos documentos do PNAIC, como discutido na subseção 4.2. Ruth, com menos tempo de atuação na alfabetização, acrescentou, ao falar do momento de que mais gostava:

eu gostava da hora que a gente tinha que trazer o que você pedia, porque a gente saía muito ansiosa, eu pelo menos saía muito ansiosa, né, principalmente quando era pra fazer com a turma. E outra, você pedia fotos, vídeos. O professor, ele é muito vaidoso, né, Tarcyla, quando ele quer, ele é muito vaidoso, ele quer mostrar que ele fez, que ele faz, e eu sou muito vaidosa, eu admito! [...] Tinha um momento que você mostrava essas fotos ou vídeos que levava, os colegas trocavam experiências. Pra mim, essa troca de experiências era o momento mais gostoso, porque é muito bom também você ver o que o outro tá fazendo, né, se é parecido com o que você tá fazendo, se de repente ele tem o mesmo empenho. Por que eu digo isso? Não é inveja, é uma vaidade que o professor tem, né, eu vejo isso de forma positiva, essa vaidade que ele tem, eu acho gostoso, eu gostava dessa troca, gostava muito.

Quando as docentes são envolvidas pelo contexto da aula, esta se torna mais dinâmica, interessante e significativa, conforme expressou Ruth, deixando perceber que a interação das

alfabetizadoras com o curso acontecia no momento da troca de experiência. A isso, atribuímos o sentido de que há interação quando as alfabetizadoras são ouvidas e exercem não apenas o direito de dizer, mas sobretudo o desejo de falar de si, de seus conhecimentos, de mostrar o que fazem, quando não há imposição hierárquica direcionando a aula. Alfabetizadoras parecem não gostar de ser ensinadas, gostam de aprender juntas, com o outro, e não do outro interrogando o vivido.

Algo em que pensar, considerando a reflexão feita por Arroyo é que, quando da realização de um programa de formação continuada, “[...] a produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido [...]” (2013, p. 116). Mas as propostas formativas aqui abordadas desvalorizam as experiências dos sujeitos e os conhecimentos de que dispõem, o que indica grande dificuldade em desenvolver um trabalho de parceria e de valorização dos conhecimentos construídos na prática profissional.

Contrárias a essa prática, as alfabetizadoras defendem seu lugar como sujeito no processo formativo, reconhecendo nele a possibilidade de aproximar-se da realidade vivida e identificando sentido no que fazem. As tensões presentes nas unidades de ensino são objeto de reflexão coletiva, o que permite encontrar soluções para os dilemas vividos cotidianamente.

[...] Então, essa troca de experiência é importante, eu acredito que é necessário, porque é uma forma de ajudar o outro a encontrar uma solução pras dificuldades (Zélia).

[...] O que eu muito gostei foi a troca de experiência com os colegas, porque nós compartilhávamos diferentes atividades, e isso era muito bom, e também aqueles problemas, aquelas problemáticas, né... compartilhamento, mesmo, com os colegas, juntando tudo, isso ajudou, acho que foi, assim, ampliar um pouco mais a bagagem, né... (Ana Maria).

Em acordo ao que diz Freire, quando afirma que é na “[...] inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...]” (1996 p. 58), as alfabetizadoras saem em defesa da formação continuada em reconhecimento de seu inacabamento, conferindo ao saber da experiência caráter formativo que, portanto deve ocupar lugar de destaque durante o processo de formação, uma vez que, ao se tratar de uma formação direcionada a profissionais em pleno exercício de suas atividades, há que considerar a existência de saber ali.

[...] Poderia contemplar melhor a questão da nossa experiência, do nosso fazer pedagógico dentro da sala de aula, porque o projeto veio, mas eu tenho um jeito próprio de alfabetizar meu aluno, ele só veio agregar conhecimentos em cima desse fazer meu, conhecimentos importantes que me tiraram, vamos dizer assim, da ignorância, né, porque eu alfabetizava meu aluno? Alfabetizava, sim, mas isso não significa que as melhoras que vieram não foram boas, foram sim, foram importantes (Cecília).

Essa é a problemática, ela te dá uma formação e não vê que o professor tem experiência, sendo que a experiência do professor poderia ser a base pra formação (Jorge).

Nota-se na fala de Cecília, alfabetizadora de referência na E2, e Jorge, ainda iniciante na carreira, uma cultura de tentativa de silenciamento, de censura da fala dos sujeitos, de ocultamento das experiências, regida pela imposição de saberes. Tal imposição evidencia uma hierarquia no processo de aprendizagem, historicamente sedimentada, mas rejeitada entre as alfabetizadoras. Cabe nos perguntar: por que essa desvalorização das experiências? Por que as propostas formativas ignoram os educadores como sujeitos de conhecimento, de cultura, de experiências? Por que o vivido não é interrogado?

Temos visto que as alfabetizadoras não são percebidas como profissionais que possuem experiências significativas, ricas em indagações, significados e conhecimentos, mas como meras receptoras, aprendizes dos conhecimentos produzidos por outros. No entanto, ao se reconhecerem como sujeitos no processo, elas se mostram assertivas e exigentes, reagindo a tantos ocultamentos. A diferença não pede mais licença, ela entra. Essa postura impõe sua aceitação como sujeitos e não como destinatários passivos

[...] meu aluno não é uma tabula rasa, ele já vem com um conhecimento. Então nos primeiros dias de aula eu tenho que sentar e descobrir o que o meu aluno sabe, né?! Então por que não comigo também? Eu também não vou pra um curso de formação continuada vazia, não, eu tenho experiências (Cecília).

Tem que considerar, até porque, Tarcyla, se toda formação, ela não tem isso como eixo, se ela não tem isso como eixo, você traz pra formação, o professor mostra a sua experiência, de alguma forma ele vai mostrar, ele vai contar (Ruth).

É importante que sempre leve em conta a experiência que o professor já tem, porque eu acho que é isso que vai... essa experiência e essa troca que acaba acontecendo, a troca é que faz a proposta acontecer, sair... a teoria sair do papel e virar prática (Zélia).

Leio ao que foi dito que a presença do sujeito já altera qualquer realidade. As alfabetizadoras, nesta pesquisa, reagem à falta de preocupação e interesse em considerar seus conhecimentos prévios, em ouvir suas contribuições sobre o objeto em estudo. Buscam brechas para se afirmar como sujeitos do saber, vislumbrando um caminho em que suas experiências não sejam ocultadas, de modo a não reforçar a ideologia dominante do saber acadêmico como único verdadeiro. Nos apoiamos em Macedo quando diz:

e a experiência do formando vem secularmente sendo negada em favor de uma ação formadora fechada na imposição de conhecimentos, negando a experiência que chega com os referenciais de todo e qualquer aprendente, essa experiência negada sempre estará aí, filtrando, fazendo opções, mesmo que de forma escamoteada, mesmo recalçada, reprimida, subvalorizada. Em algum momento, ela pode irromper

como negociação, como contradição, como transgressão, traição ou perversão (2010, p. 166).

A negação histórica do espaço de diálogo leva-nos a inferir que o pensamento vigente nos programas de formação continuada é o de que as alfabetizadoras são incapazes de desenvolver, com seus alunos, um trabalho expressivo que resulte na aprendizagem, sendo o conhecimento sempre ditado por especialista amparado no discurso acadêmico — e este determina o saber verdadeiro, o que ajuda a reforçar, nas alfabetizadoras, o sentimento de que não realizam seu ofício como deveriam. Gatti chama atenção para o fato de que “[...] é preciso ir mais além e recuperar o arsenal de experiências e conhecimentos que o professor acumulou, coisa que nenhum estudo leva em conta nem tenta fazer. Fala-se do professor ou ao professor como uma tábula rasa [...]” (2011c, p. 153).

Jorge e Rachel, jovens profissionais no campo da alfabetização, nos dão a pista para pensarmos futuros programas de formação continuada:

a experiência dos colegas foi que fez a base pra eu poder levantar a estrutura do PNAIC e pra eu ter um entendimento maior do PNAIC. Acho que foi o ponto-chave, foi ter o apoio de alguns colegas pra poder estar me ajudando nisso aí, porque se não eu estaria perdido até hoje (Jorge).

O que eu encontrei lá foi a experiência dos colegas, né, as formas de aplicar os projetos, as aulas... me deu uma visão melhor de como trabalhar (Rachel).

Quando temos uma proposta formativa carente em experiências seus conhecimentos são também desprovidos em significados sociais, políticos e culturais para a comunidade educacional e, portanto, pobre para as alfabetizadoras que se veem submetida a aprendê-los. Ignorar as experiências que trazem os sujeitos é retirar o que há de mais potente em um processo de formação continuada de profissionais. Leio que o que disseram as alfabetizadoras durante as entrevistas é um alerta de que uma proposta formativa que oculta as experiências dos sujeitos, presa à teoria expressa nos cadernos de conteúdo, precisa se abrir ao que vive o outro para se tornar prática. A formação continuada do futuro não estará ancorada nas respostas, mas nas perguntas.

5.1.5 Teoria

Tema presente nas entrevistas foi também o caráter essencialmente teórico da formação continuada realizada pelo PNAIC. Durante as entrevistas, as alfabetizadoras

consideraram a importância e a qualidade do estudo teórico apresentado, no entanto, reclamaram sua desarticulação com o trabalho desenvolvido por elas em sala de aula

[...] Então o PNAIC me dava isso, a teoria que eu ouvia dentro da sala de aula como aluno [de Pedagogia], eu tinha ela dentro do PNAIC. Pra mim, foi rico por esse questionamento, porque foi um projeto que atendeu a minha formação pedagógica que eu tava no momento, né (Jorge).

O PNAIC, ele era a proposta teórica pro conhecimento do professor, ele não trabalhava a parte de alfabetizar, ou essa parte do trabalho em sala de aula com o aluno, era mais o conhecimento que é... teórico — estudiosos da área da alfabetização passavam pra gente ou tinham ideia de como era, e eles passavam pra gente essa teoria [...] (Zélia).

Vale advertir o quão é antiga a concepção trazida na fala de Jorge e Zélia de que há muita teoria e pouca prática, de que a teoria, na prática, é outra coisa. Isso indica que esse repertório já faz parte de sua memória discursiva. Diferentemente do que disseram, considero que toda teoria já é uma prática, de outra natureza, com diferenças, mas uma prática entre outras práticas, a exemplo da sistematização do pensamento. Desse modo, percebo que a queixa de Jorge e Zélia no que concerne à ausência de um trabalho prático, que coloca a teoria como menor, se deu pelo fato de o estudo não se aproximar da prática desenvolvida por eles em seus contextos escolares, por não se filiarem à realidade vivida em suas escolas.

Parece-me que as alfabetizadoras não eram convidadas a investigar sua própria prática ou seja, não se pretendia formar uma professora pesquisadora, que busca compreender sua ação para melhorá-la. A teoria estudada não vinha associada à reflexão sobre a prática que desenvolviam, não respondendo, desse modo, aos dilemas vividos pelas alfabetizadoras em seu dia a dia; serviam apenas, como disse Jorge, para responder a uma demanda do curso de Pedagogia, do qual era aluno. Nesse sentido, filio-me ao pensamento de Freire: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo” (1996, p. 22).

Podemos depreender da fala das alfabetizadoras uma desqualificação da teoria e uma supervalorização das práticas, talvez por a teoria ter sido definida previamente e desse modo não responder às indagações que acompanham as professoras. Isso torna a teoria mero blábláblá, e faz pensar que o valioso da teoria é notar o seu funcionamento na prática, o que parece não ter acontecido:

eu acho que nada que você aprende teoricamente e fica na teoria tem significado. Eu acho que tem que ter aplicação, tem que ser aplicado, porque quando passa, de que adianta você ter a teoria se na prática você não vai usar ou ter aquela base e dizer: “oh gente, isso aqui funciona e é desse jeito”, entendeu? (Zélia).

Do lugar de orientadora de estudo em programas de formação continuada, autorizo-me a dizer que o acúmulo de informações teóricas não tem sido eficaz em levar as alfabetizadoras a refletir sobre o seu trabalho e, conseqüentemente, renovar a sua prática de maneira que possam responder as suas indagações. Esse modo de fazer formação docente encara o professor como alguém que tem pouco a dar e muito a aprender, o que me incomoda e preocupa: esse é um legado de autoritarismo, que necessita ser não apenas desconstruído, mas sobretudo rejeitado nas ações formativas, em prol de propostas mais democráticas e respeitadas. Desse modo, entendo que a suposição é de que a interferência em sua formação prévia garantirá a atuação efetiva em sala de aula. Leio um tom de crítica no que disse Rachel:

na verdade, o que eu via lá na teoria, né, a gente tentava aplicar na prática, mas não saber fazer na prática é meio complicado, porque a teoria tinha, a ideia é maravilhosa, mas o fazer, trabalhar isso na sala de aula com qualidade de alunos de todo tipo foi que me dificultou.

Considerando as condições reais com as quais as alfabetizadoras se deparam no momento em que assumem a sala de aula, percebe-se a falácia dessa suposição. Não sendo o conhecimento estático, acabado e definitivo, sua renovação convém estar em constante integração com a prática, e vice-versa, num incessante movimento dialético de realimentação das ideias, possível apenas por meio da revalidação crítica coletiva do trabalho docente.

Nesse sentido, compreendo que as alfabetizadoras não se reconhecem nos conhecimentos abordados pelo programa de formação continuada: não há identificação com eles, pois não dialogam com a prática que desenvolvem com seus alunos. Nesse raciocínio, as alfabetizadoras relataram:

a proposta do PNAIC é ótima, mas ele não tem a parte prática, ele só tem a parte teórica, entende? Porque eu entendi que a parte prática do PNAIC, eu que tenho que montar, eu que tenho que fazer. Como eu tenho que pesquisar... então eu que tenho que correr atrás, eu tenho que fazer (Zélia).

Ele [a formação continuada no PNAIC] oferecia conteúdo, formas de como fazer, mas não atingia minha inquietação que era o fazer, o desenvolver na sala de aula o meu trabalho (Rachel).

De fato, tudo leva a crer que o “lugar” ocupado pelas alfabetizadoras no processo formativo realizado pelo PNAIC em Santa Cruz Cabralia (BA) foi o de meras executoras de ideias pensadas por outros em ambientes aos quais não foram chamadas a pertencer. Mesmo reconhecendo a validade dos princípios teóricos que fundamentam a proposta, as alfabetizadoras sabem que, desarticulada da prática que realizam em sala de aula, das práticas culturais presentes em cada escola, que fazem de cada escola única, ela é dita no vazio. Além

disso, sozinhas elas não têm condições para refletir criticamente sobre questões importantes que emergem do seu cotidiano escolar. Sobre a necessidade de ver a materialização da teoria na prática, mencionou Cecília:

não basta só eu ficar na teoria, pra mim é importante eu ver se realmente aquilo funciona, porque você ver os relatos é... ler os relatos que estão no livro. Praquele professor ali do livro, eu sei que foi importante, mas e pra mim, será que é importante, será que vai servir? [...] Então falando-se em formação continuada para professor alfabetizador, a prática é muito importante, né? Não só a teoria, a prática é pra mim muito importante [...]. Então, eu acho que a questão da formação continuada, seja ela qual for, mas voltada para o professor de alfabetização, é isso, não pode faltar a prática, não a prática simplesmente de colocar a mão na massa, mas de eu dar um resultado, de eu saber se realmente funcionou, por exemplo: a escola indígena tem uma especificidade, né? A gente tem ritual, tem todo um ritual antes de começar a aula, e tudo isso pode ser respeitado sem que interfira no projeto, seja ele qual for, e aqui só funcionou a partir do momento que a gente percebeu isso, né, porque a gente ficava ali tentando se encaixar ali, e na verdade contradizendo o que eu tava ensinando pro meu aluno. Porque eu ensino pro meu aluno que ele vive, sim, numa sociedade que vai exigir dele coisas, mas que ele não pode esquecer a sua identidade cultural. Então porque eu vou realizar um projeto em minha sala de aula, deixar de lado o trabalho dessa subjetividade cultural de meu aluno? Então eu acho que a formação continuada, quando ela contempla verdadeiramente a questão da prática em sala de aula, do retorno que essa prática tem pra ver se realmente serviu pro meu aluno, se realmente foi interessante, eu acho a peça-chave de tudo a questão da prática em sala de aula.

Mais uma vez, assumo o lugar de orientadora de estudo em programas de formação continuada, para dizer que a análise das práticas se faz em baixa frequência, logo se faz pouco e, portanto, os programas não estão formando os professores para o trabalho profissional. As práticas já consolidadas para tratar certos conhecimentos em relação aos seus alunos são altamente relevantes e fundamentadas, no entanto, são jogadas fora por preconceito, em detrimento de um saber acadêmico eleito como formativo. Não se pensa que as práticas são manifestações culturais que têm fundamentos e significados importantes em qualquer processo formativo. Contreras explicita que “[...] a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo que se dá a transformação da situação” (2012, p. 123).

O locus de trabalho das professoras necessita ser reconhecido de maneira que a formação parta da escola, das crianças, dos jovens, das professoras, de suas necessidades e do significado que a educação básica deve ter, ou seja, precisa ser feita pelos bastidores, como podemos ver no que disse Clarice na subseção 2.4; caso contrário, serão despejadas teorias vãs que não respondem às questões do cotidiano escolar nem fazem o trabalho necessário de investigação sobre as práticas. Assim, vejo como preciosa a materialidade histórica do trabalho executado na escola, no movimento teoria–prática, e não no pensamento abstrato de especialistas pautado em superficialidades teóricas. É do trabalho docente que temos que

partir se desejarmos provocar mudanças no cenário educacional, invertendo a forma elitista de pensar educação.

Quando não nos propomos a ir ao encontro do outro, insistindo em práticas formativas autoritárias que privilegiam um saber eleito como verdadeiro corremos o risco de desenvolver uma formação que, para o outro, nada mais é do que um museu de grandes novidades, como dizia Cazusa. É o que nos contou Nélida, ao mencionar uma avaliação respondida por ela quando do encerramento da formação, denominada por ela de questionário. A avaliação, realizada pela Secretaria Municipal de Educação, perguntava, por exemplo, se as alfabetizadoras haviam feito um pacto com a formação continuada do PNAIC:

[...] Teve um questionário da formação do PNAIC que tinha lá uma pergunta assim: pra você, aconteceu um pacto com a formação? E eu acho que eu fui a única que coloquei não. Por que eu coloquei não? Por que eu já tinha participado de uma formação continuada pra indígena que era diretamente assim, na linha do PNAIC, tipo assim, mas voltada só pras escolas indígenas. Então pra mim eu já sabia daquele assunto. Então pra mim não foi um pacto que eu tive, assim, com a formação do PNAIC, né?

Nélida justifica, dizendo-se uma professora alfabetizadora que zela pela sua formação, atenta ao que demandam seus alunos, já tendo participado de outros processos formativos que orientavam para a alfabetização na perspectiva do letramento. Esses outros cursos lhe permitiram se utilizar desses princípios em seu exercício docente, de modo que os conhecimentos apresentados no PNAIC não se tratavam de nenhuma novidade, logo, não foi feito um pacto. Para além disso, ao se assumir como sujeito do fazer, Nélida sabe que não cabe a ela fazer pacto com formação alguma

[...] então, naquele momento que eu li a pergunta ali, eu falei: pra mim não teve pacto nenhum, se eu já conhecia, se eu já faço e que eu já tive uma formação que teve essa mesma visão, eu não vou colocar aqui, eu coloquei não e justifiquei: não, porque eu já trabalho, já tive cursos que já me orientou, e já realizo atividades na minha escola assim [...].

Ao revelar já ter conhecimento da proposta, a alfabetizadora menciona um saber que já estava ali, porém foi descartado pela formação. Essa atitude que “amordaça” o saber que traz o outro cria barreiras a mudanças efetivas em sala de aula. Conforme diz Nóvoa, “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual [...]” (1992, p.27), de modo a responder às questões que emergem dos sujeitos, na prática. Para tanto, é preciso se abrir às experiências dos sujeitos, conhecendo suas demandas para então responder a questionamentos, curiosidades, necessidades, em diálogo constante com as práticas. Ainda de acordo com Nóvoa,

[...] a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos (1992, p. 30).

Desse modo, considero que encaminhar as tensões da sala de aula para a formação continuada possibilita estreitar os laços entre o estudo teórico e a prática que desenvolvem em sala de aula, tendo em vista a promoção de um diálogo instigante entre os agentes envolvidos no processo formativo. Devolve-se, assim, aos professores o lugar de sujeitos críticos produtores de sentidos, de experiências, de indagações e, portanto, de conhecimentos. A importância da articulação do trabalho teórico ao trabalho desenvolvido na sala de aula ressoa na fala das alfabetizadoras como aspecto importante a ser considerado nos processos formativos, dando indícios da necessidade de suas experiências serem consideradas como elo fundante entre o que elas ainda têm a aprender e o que têm a ensinar. A formação continuada docente deve estar aliada à dinâmica vivida em sala de aula, de maneira que as reflexões críticas e coletivas das práticas pedagógicas dialoguem com os estudos teóricos, com vista à promoção de efeitos expressivos no cotidiano escolar.

5.1.6 Autonomia

Tema presente nos documentos oficiais do PNAIC e também discutido durante as entrevistas refere-se à proposta de ciclo da alfabetização, a qual estabelece que as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos, ou seja, durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse é o tempo considerado necessário para a consolidação das aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética, pautada na ideia de enturmação, avaliação e progressão continuada (BRASIL, 2012a). Considerando o texto analisado, observei que as alfabetizadoras discordam da implantação dessa proposta, possivelmente sugerem sentimento de perda de autonomia. O conceito de autonomia é assim entendido por José Contreras:

a autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (2012, p. 302).

Em reconhecimento da necessidade de maior autonomia em sala de aula como condição fundamental para o melhor desenvolvimento da ação educativa, Zélia opina sobre a proposta de ciclo da alfabetização exposta nos documentos oficiais do PNAIC e a sua implantação na escola. Para ela, a proposta se traduz em aprovação compulsória o que, possivelmente, implicaria em negação da sua autonomia profissional: “eu não concordo no seguinte, que a criança tenha que passar, eu não concordo com essa... essa política de aprovação compulsória”.

Afora isso, é possível perceber que a alfabetizadora, ao se voltar apenas à questão da reprovação escolar, não conheceu ou discutiu a proposta do ciclo da alfabetização do PNAIC, a qual defende uma progressão continuada em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem das crianças, por meio da avaliação diagnóstica, e não a mera “passagem” para o ano seguinte (BRASIL, 2012a). Essa percepção se deve, em grande medida, à exclusão da alfabetizadora da elaboração e discussão da proposta formativa continuada ora em questão. Atribuo o sentido de que Zélia vê ameaçada a possibilidade de discutir com suas colegas o processo de escolarização de seus alunos, sinalizando interferências que impedem a tomada de decisões no interior da escola. As falas que seguem apresentam uma experiência incômoda vivida pelas alfabetizadoras que se distanciavam da proposta oficial:

tipo assim, o primeiro ano não pode reprovar, mas se eu vi que aquela criança não tá apta para ir pro segundo ano, não tá preparada para ir pro segundo ano, por que eu não posso reter essa criança? Aí a proposta do PNAIC é que a criança, ela pode não estar apta agora, mas que com um mês ou dois, no segundo ano, ela possa acompanhar os outros. Mas e se não for esse o caso, como eu tô vendo que não é esse o caso? Então eu acho que, assim, que a proposta é boa, mas eu não sou a favor da não retenção do aluno, eu não concordo (Zélia).

Com o PNAIC, você tem que aprovar seu aluno, porque ele vai continuar o programa ano que vem. Aí é que tá o problema, porque no primeiro ano você aprova automaticamente, né, mesmo se o aluno tiver dificuldade ou não, você aprova. No segundo ano, que você deveria reter o aluno se ele não atingiu isso, aí o PNAIC te diz: “não, mas o aluno tem três anos pra poder ele se desenvolver, talvez ano que vem, no terceiro ano ele se desenvolva, ele desabroche e mostre a você que aprendeu”. Aí é que tá, se eu, como professor que tô dentro da sala de aula, eu tô vendo que o aluno ano que vem não vai acompanhar, como que vai ser? (Jorge).

Ideia recorrente que ilustra o distanciamento das alfabetizadoras quanto ao que propõe o ciclo da alfabetização é sua associação com a aprovação compulsória, referida também de outras formas, como “não retenção” e “reter”, expressas na fala de Zélia e Jorge. Isso deixa notar que possivelmente não houve diálogo sobre a proposta — na verdade, não me parece que se propõe, mas sim que se impõe.

Em razão de a aprovação automática dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental para o ano seguinte já se tratar de uma prática comum no município em estudo, as alfabetizadoras destacaram com preocupação expectativas negativas em relação ao futuro escolar de seus alunos, uma vez que agora a “passagem” contínua para o ano subsequente se estenderia ao ciclo de alfabetização, ou seja, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Zélia disse que “[...] é como se você tivesse só enrolando o problema para estourar no terceiro ano, no último ano do ciclo”, deixando perceber que, para ela, a proposta de ciclo da alfabetização se trata de uma farsa, em que o problema da alfabetização estaria sendo apenas protelado.

As respostas dadas por Zélia e Jorge em relação à proposta de ciclo de alfabetização expressam insatisfação e indignação, assentada especificamente em mais controle de suas ações — com destaque para a questão da reprovação escolar.

Durante as entrevistadas, as alfabetizadoras mencionaram dificuldade em desenvolver seu trabalho com autonomia, algo custoso de ser conquistado e respeitado devido, entre outras coisas, à falta de reconhecimento social de que fazem um bom trabalho. Em relação à possibilidade de exercitar maior autonomia no processo de tomada de decisão no trabalho, Freire nos diz que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (1996, p. 59).

Fundamentada no princípio da progressão continuada, que dá aos alunos um período de três anos para se apropriar e consolidar os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, a proposta de ciclo da alfabetização é, inicialmente, comemorada por Ruth, por julgar o tempo de um ano insuficiente para alfabetizar os alunos:

eu fiquei muito contente com o Programa e muito ansiosa, né, e feliz em saber que o Programa, né, nos dava mais oportunidade de alfabetizar o menino por mais tempo. Por que eu fiquei contente? Porque a gente sabe que o menino... a gente sabe que muitos não estavam conseguindo alfabetizar apenas com 6, 7 anos, ou com 5, 6 anos, que ele precisava de mais, e o PNAIC me deu essa oportunidade de ver que vários... de várias formas, você pode alfabetizar até os 8 anos de idade.

Questionada se então concordava com a proposta de ciclo da alfabetização, Ruth rapidamente mudou de ideia, me permitindo considerar um deslocamento de sentido: pode ter havido, em sua fala, uma reprodução do discurso oficial, que se aproximava do que a Secretaria Municipal de Educação gostaria de ouvir, talvez por encontrar em mim, na época orientadora de estudo e também sua orientadora, como sujeito situado institucionalmente, a materialização da proposta de ciclo da alfabetização nas escolas. Mas a proposta, para Ruth, estava distante do que considerava aceitável, sendo possível identificar, entre a ideia contida nos documentos oficiais, o instituído, e a sua materialização na escola, o instituinte, uma

discrepância considerável. Demonstrando cuidado em não ofender ou culpar seus “superiores”, a alfabetizadora contou um fato curioso e inesperado ocorrido em sua escola durante o conselho de classe ao final do ano letivo.

[...] no final do ano, eu tive uma surpresa, que talvez não foi você que deixou de dizer, não tô dizendo que você é culpada! Ou talvez eu que deveria ter perguntado, ou talvez até a própria coordenadora do PNAIC, né, da nossa... do nosso município, poderia ter deixado isso claro, que foi a questão da reprovação, né. Quando eu obtive essa informação no conselho de classe no final de ano de que o aluno de PNAIC de segundo ano não poderia ser reprovado, eu recebi essa informação por telefone no momento do conselho de classe: “não pode porque... a menos que o professor faça um relatório detalhado do que foi esse aluno durante o ano”. Mais relatório do que o PNAIC nos cobrava? Mais do que a gente colocava isso no relato no curso, mais do que a gente colocava? Quer dizer então que tudo que foi dito ao diretor na época, ao coordenador, todas as minhas frustrações... todas as minhas indagações... E foi uma surpresa pro professor de terceiro ano também... talvez não quis colocar lá que tinha aluno também pra ser reprovado [...]. Foi aí que eu me coloquei: “nossa, será que então, informalmente, tudo que foi dito, tudo que foi indagado em relação tanto ao desenvolvimento de alguns alunos ou da própria turma, de alguns fatores que influenciaram de forma negativa pra que o resultado não fosse o melhor, é culpa minha?” Então você passa a se calar, porque você se sente numa situação tão grandiosa, embora pequena pra você resolver sozinha, né, de se colocar sozinha, que você tira um pouco a sua responsabilidade, né, naquele momento de dizer: “não, vou relatar, vou assinar embaixo!” Então fica muito difícil, muito novo também aquela informação pra mim, né. Não sei se procede, não passei, a saber, se não procede.

Imbuídos da ideia de hierarquia, “[...] os professores parecem esmagadoramente presos a uma situação em que não há como vencer” considerações que faço conforme (GIROUX, 1997, p. 197). Desse modo, sentem-se acudadas, amordaçadas, encurraladas, engessadas; são caladas, silenciadas — conforme explica Orlandi (1997) a respeito da imposição do dizer autoritário — e acatam a decisão. É importante destacar ainda, de acordo com o que disseram as alfabetizadoras, a atitude da colega do 3º ano do Ensino Fundamental, Marina, em se calar diante do acontecimento — alvez pela notícia, que a pegou de surpresa, talvez por não dispor do relatório, ou ainda por já ter se dado por vencida diante de tantos atos autoritários sofridos ao longo da sua carreira, sendo ela a alfabetizadora mais antiga da escola.

Abalada por ter sido obrigada a acatar a decisão, Ruth dizia da frustração que sentiu naquele dia e, ao que parece, ainda sente por não ter tido como dizer o que queria. Muitas vezes, temos algo a dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mais ainda, não é suficiente ter o que dizer ou mesmo ter razões para dizer. É importante saber que o outro a quem se destina o dizer, quer ouvir. Dito isso, é possível perceber a dificuldade que Ruth e outras alfabetizadoras encontram para exercer com autonomia seu trabalho.

Fiquei ainda um pouco confusa, tanto que hoje ainda te perguntei, ainda continuei confusa, tanto quanto a outra colega da época, que fazia o PNAIC do terceiro ano.

Eu acho que... coitada, não teve condições nem de relatar que ela tinha... O que é que ela fez? Acompanhou o barco né, “eu não tenho relatório, então...” Não tô dizendo que ela se omitiu, que ela foi errada, né. Ela teve que... tipo assim, “Ruth já tentou, coitada né?!” — ela me via assim, eu vi o olhar dela, “tentou, meu Deus, a menina tá argumentando, fez ligação” [...]. Até hoje eu achei estranho aquela situação e me coloco, Tarcyla, sabe, fico pensando: “nossa, será que era dessa forma que eu teria que ter feito? Só que pensei, meu Deus do céu, depende só de mim?” Cara, eu saí daquele dia muito arrasada, sabe o que é frustrar? Você sai convicta de que aquele aluno não tem condições alguma de ir pro terceiro ano, alguma, pudesse vir duzentos PNAICs, Pacto Educação, o que fosse, né, que não tinha jeito. E aí tinha que ter um relatório e eu ia ter que sentar dias, igual você tá fazendo aí (Ruth).

Espera-se das alfabetizadoras o comportamento de obediência às regras impostas. No entanto, oprimidas pelas muitas formas de imposição do sistema educacional, frequentemente elas também se rebelam, exercendo resistência e defendendo sua autonomia docente. Quanto à referida proposta, Clarice, que trabalha na escola E2, que, como já mencionado, goza de certa autonomia, disse:

aí teve a questão do ciclo que muitas escolas se adequaram... Tanto que no PNAIC a gente teve uma dúvida muito grande em relação a isso no primeiro ano: aluno de primeiro ano não é reprovado, aluno de segundo ano é reprovado ou não? Então a gente ficou numa dúvida cruel em relação a isso, até que a gente teve que sentar e falar: “ó, gente, vamos olhar pra situação de cada criança, né? Porque a gente fica pensando no que o governo quer, no que o município quer... e as crianças?” Aí a gente fez isso, a gente sentou e viu cada caso de cada criança... a gente trabalha aqui de forma muito conjunta, isso nos ajuda bastante.

Eis o que diz Contreras:

[...] nesse sentido, os professores se reconhecem como agentes sociais ativos, que tratam de tornar possíveis algumas mudanças na educação e na sociedade, mais do que serem receptores passivos das mudanças que querem produzir neles, ou aplicadores de planos de atuação esboçados por outros (2012, p. 253).

Conforme dito inicialmente, as alfabetizadoras apresentam uma visão contrária à proposta do ciclo de alfabetização, ao colocar como demanda o exercício autônomo da sua ação docente. Assim, pode-se inferir que, de modo geral, a visão sobre a proposta do ciclo de alfabetização foi muito marcada pela negação da sua autonomia, pelo seu direito de tomar decisões sobre seu fazer pedagógico, como expressou Zélia em tom desanimador: “eu queria ter essa autonomia de dizer” sobre o seu aluno e, portanto, poder decidir sobre as ações que desenvolve.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega roda viva...

Chico Buarque, *Roda viva*

Com a pesquisa que desenvolvi, trouxe para o foco do olhar a formação continuada no PNAIC, por meio da análise das diferentes vozes que se pronunciaram em relação à sua proposta formativa, com o objetivo de responder à seguinte questão: Que sentidos alfabetizadoras do município de Santa Cruz Cabralia (BA) podem ter atribuído à formação continuada que lhes foi oferecida e realizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2013? Para responder à pergunta referida nos utilizamos de dois dispositivos: análise documental e entrevista semiestruturada.

Por meio da leitura e análise dos documentos, dentre os objetivos estabelecidos pelo PNAIC, encontramos, em ordem de apresentação, conforme se pode ler na seção 4.1, a melhoria do IDEB como o terceiro objetivo a ser alcançado, seguido do aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, o que nos permitiu perceber a utilização da formação continuada como estratégia central no PNAIC para elevar a qualidade da educação básica atrelado a um forte esquema de avaliação, o que acarretou em esvaziamento do processo formativo que veio acompanhado da falta de condições reais para a promoção de melhores efeitos em sala de aula, condições, aliás, esquecidas nos documentos oficiais.

O princípio de avaliar para descrever, explicar e classificar impede a compreensão dos resultados, e individualiza o problema não se constituindo dessa forma, em uma situação que se deseja compartilhar, em um mecanismo de troca, de solidariedade, de parceria, mas sim, em um dispositivo de controle que aponta o fracasso daqueles que produzem fracasso, o que contribui para que as alfabetizadoras sejam responsabilizadas pela produção do fracasso dos alunos divulgado pelas avaliações em larga escala - Provinha Brasil e ANA - que nesses moldes, tentam monitorar a performance docente por meio da relação com o conhecimento que desenha o perfil das profissionais, exercendo controle sobre as ações desenvolvidas.

A tentativa de melhorar a qualidade do ensino, qualidade que se faz a partir do envolvimento de diferentes pessoas, do anúncio de diferentes vozes que articulam diferentes pontos de vista, contextualizada, processual e, portanto não definida a priori, se utilizando

apenas da formação continuada como estratégia central, com uma visão parcial focada apenas na figura da alfabetizadora, de maneira isolada, desconectada do contexto no qual se inserem, não promove a problematização dos demais fatores que contribuem para a produção da qualidade da educação, colaborando dentre outras coisas, para a alienação do trabalho docente, diminuindo a possibilidade de alcance do processo formativo.

Assim, percebemos um sistema preocupado em quantificar, em controlar o que se aprende, alinhado a uma proposta formativa de seres humanos, voltada para atender a um padrão econômico que padroniza para reproduzir o que já existe como forma de direcionar ações, contrário a um processo formativo como desenvolvimento humano, pleno, integral, como desejo pessoal. Se desejarmos a formação continuada de profissionais críticos às atividades propostas, essas precisam colaborar para que as contradições sejam entendidas como potência, para que haja lugar para a diferença de vivências e experiências, para que os encontros formativos proponham o aprender com o outro em um espaço em que seja permitido a todos os envolvidos ensinar e aprender a partir das experiências vividas.

A escuta às alfabetizadoras, através das entrevistas, aponta que a maneira como a formação continuada no PNAIC foi concebida e implementada pelo MEC, no município de Santa Cruz Cabralia (BA), demonstra profundo distanciamento entre a realidade vivida pelas alfabetizadoras, em suas unidades de ensino, e o proposto pelo Programa, já que desconsidera as precárias condições de trabalho das docentes, seus conhecimentos, as diferenças entre as escolas, atrelado a resquícios de uma proposta formativa prescritiva, pautada em teorias pré-definidas, com soluções genéricas para situações singulares que anulam as práticas culturais presentes em cada unidade de ensino, reforçando a forma autoritária de pensar e fazer formação, de dirigir-se ao outro, baseada em uma escola e em alfabetizadoras ideais.

Tendo em vista o caráter impositivo da implementação da formação continuada no PNAIC, que, pelo exposto, desconsiderou a participação das alfabetizadoras a quem se dirigia, compreendemos em parte, a reação de insatisfação presente na fala de muitas delas em relação ao seu desenvolvimento, como também percebemos uma atitude que reforça a ideia do professor como incompetente, como ser acrítico, alguém que apenas cumpre e executa tarefas produzidas por outros, fortalecendo o movimento de desvalorização da figura docente. Ao longo das análises fomos percebendo que as alfabetizadoras não existem como pessoas, como sujeitos históricos situados, e continuam sendo vistas como executoras de tarefas, o que representa a inversão: o sujeito é visto como objeto, que, a partir de decisões produzidas por

especialistas, são, posteriormente, comunicadas para que se convençam da propriedade dessas decisões para colocá-las em prática.

É preciso dizer, no entanto, que a formação continuada no PNAIC agregou valor positivo à formação das alfabetizadoras no que concerne à atualização, aprimoramento de conceitos referentes ao campo alfabetizador, ainda que de forma parcial, uma vez que as mesmas permanecem sem respostas para situações concretas vividas diariamente em suas salas de aula, junto aos seus alunos. O que se observou, como resultante das informações produzidas, é que o aprimoramento conceitual no campo da alfabetização aconteceu a partir das oportunidades interativas oferecidas entre os estudos teóricos e a troca de experiência entre os pares, sendo a prática das alfabetizadoras, em alguns momentos, ressignificada, conforme citado na subseção 5.1.2 como demonstração de que houve aprendizado sobre o processo de alfabetização.

No entanto, é importante considerar que, como consequência de uma proposta teórica prescritiva, não se efetiva a mudança significativa esperada em sua prática, mas, sim, tímidas alterações conceituais que, dissociadas da prática, não empoderam as alfabetizadoras a realizá-las com segurança em suas salas de aula, em alguns casos, gerando descrédito diante da teoria apresentada, na medida em que, desarticulada dos problemas reais vividos no dia a dia da escola, não conseguem responder aos seus questionamentos, aos dilemas vividos em seu contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que os estudos realizados em processos formativos devem estar cada vez mais próximos das práticas desenvolvidas no interior das escolas, atentos ao que as alfabetizadoras demandam e ao que a escola produz, com vistas à superação da perspectiva cientificista que dissocia teoria e prática, em direção à problematização dos dilemas que emergem das vivências em sala de aula, na qual a voz das alfabetizadoras se faça ouvir.

Tendo as alfabetizadoras, sido excluídas do processo decisório para a sua implementação, não foram valorizadas como participantes ativas no processo formativo como detentoras de conhecimentos produzidos, sobretudo na prática, sendo esta uma incoerência da proposta, que, ao se dirigir não apenas a uma estudante, mas sobretudo, a uma profissional, muita delas com longos anos de atuação docente, não incluiu suas experiências como precioso objeto de análise coletiva por não reconhecê-los como conhecimentos válidos, e os desperdiça. Se o discurso oficial contido nos documentos registra a importância de desenvolvimento contínuo das alfabetizadoras para promoção da melhoria da qualidade do ensino, tal preparo foi sacrificado na medida em que o processo formativo se deu em uma

única via, de cima para baixo, cabendo apenas às alfabetizadoras aprender do outro, fica a pergunta: por que insistimos em realizar propostas formativas para o outro, ao invés de fazer formação com o outro, ampliando o debate?

Entendemos que a conversa, o diálogo possibilitam aos sujeitos envolvidos no processo formativo transitar por diversos lugares, pois desloca, provoca um olhar relativo tomado a partir de um lugar que não é o meu nem o do outro, o que permite a compreensão histórica e política que descola das evidências produzidas de forma superficial, parcial que não se dispôs a olhar criticamente o problema na sua essência, tendo em vista sua superação.

Desse modo, se não é esse um princípio importante da formação continuada para o grupo institucional, o é para as alfabetizadoras. Resultado: outros sentidos não se produzem, causando mal-estar, insatisfação e, principalmente, desvio do objeto precípuo. Na crise gesta-se o novo. As alfabetizadoras (re)agem mobilizando o saber da experiência que surge como força propulsora de aprendizagens, que aponta para a inversão da lógica na relação do professor com o conhecimento, do executor de tarefas produzidas por outros para o que produz conhecimento. Esta inversão é sugerida pelo entendimento do saber da experiência como elemento formativo, pela defesa de se tomar o trabalho docente para análise, pela materialização de aprendizagens que indicam ser construídas na relação com seus pares, no mesmo chão social. Tudo isso nos inspira a irmos cada vez mais a uma busca desses saberes que desperdiçamos.

Pode-se dizer ainda que no bojo da proposta, um dos seus objetivos, qual seja, reduzir a distorção idade-série, via orientação para organização dos municípios em ciclo de alfabetização, conforme se pôde observar na seção 4.1, na perspectiva das alfabetizadoras, se constituiu uma atitude com o intuito de velar o problema da alfabetização, contribuindo para a sua manutenção nos anos seguintes, o que seria feito à custa da queda da qualidade do ensino. Ainda para elas, a tentativa de reduzir a distorção idade-série traduz-se em progressão automática o que significa a diluição do problema, ao longo da vida escolar dos alunos. O tom impositivo que traz essa orientação vem acompanhado da preocupação das alfabetizadoras com o futuro escolar dos alunos, aliado ao sentimento de humilhação frente à negação do exercício da sua autonomia e a exclusão vivida nos processos decisórios que diz respeito ao trabalho desenvolvido por elas no interior da escola.

Dessa forma, percebemos que a luta das alfabetizadoras por um trabalho que se pretenda emancipado gira em uma roda viva entre o desejo de ter voz ativa, de tomar decisões, de no seu destino mandar, menção em epígrafe, e os frequentes movimentos que

intentam impedir que exerçam com autonomia, ainda que cerceada, sua atividade, o que contribui para um profundo mal-estar docente, daí sua oposição à proposta de ciclos de alfabetização.

São inúmeros os fatores que exercem influência na produção de poucos efeitos da formação continuada na prática dos docentes, mas a exclusão de sua participação como sujeitos produtores de conhecimentos, incapazes de contribuir com mudanças no cenário alfabetizador que descarta as experiências, certamente ocupa lugar de destaque. O modo impositivo como é pensado não mobiliza os sujeitos, o que nos leva a afirmar que pouco adianta implementar nenhuma proposta formativa que vise à melhoria do ensino e ao desenvolvimento docente, se tal proposta não vier revestida do seu envolvimento ativo, se não for imbuída do princípio democrático, se não reconhecer a possibilidade de aprender com o outro, de reconhecê-lo como sujeito histórico situado e, portanto, produtor de conhecimentos, se não for pensada a partir do olhar de quem vive por dentro a profissão.

A insatisfação e descontentamento das alfabetizadoras em relação à formação continuada no PNAIC diz respeito, sobretudo, ao modo desrespeitoso como se deu a sua implementação, em claro desgosto à forma como as coisas são realizadas, como são tratadas e percebidas, como recipiente vazio a ser preenchido por um conhecimento com fim instrumentalista. Assim, há que se considerar que tivesse a formação continuada no PNAIC sido implementada de outra forma, tivesse sido feita com a presença do outro, não tivesse sufocado seus conhecimentos, suas experiências, atenta ao vivido, seus sentidos poderiam ser maiores, mais significativos para as alfabetizadoras.

Daí, consideramos a insatisfação das alfabetizadoras, no que concerne à realização da formação, sobretudo, resultado da censura, da opressão que faz calar um dizer por meio de outro dizer autoritário que amordaça e silencia vozes, do ocultamento de suas experiências, que as coloca no lugar de quem tem apenas a aprender, quando poderia ser este um espaço para ouvir sensivelmente como vivem, o que dizem, como trabalham, o que pensam e sentem as alfabetizadoras. Tudo isso chama a atenção para a questão dos desafios e possibilidades de engajamento docente na realização de um trabalho no qual elas se envolvam criticamente, pensando e propondo soluções para questionamentos peculiares a cada realidade escolar.

Uma estratégia real de enfretamento do difícil cenário da alfabetização, mais especificamente no município de Santa Cruz Cabralia (BA), perpassa pelo desenvolvimento contínuo das alfabetizadoras, conectado ao contexto escolar com toda a singularidade e complexidade que a envolve, verdadeiramente articulada também às questões sociais vividas

pelos sujeitos. A tarefa não é simples, o que requer um grande investimento de ações contextualizadas pautado na horizontalidade, em um processo democrático, participativo. Tais ações devem passar, antes de tudo, pelo reconhecimento dos docentes como agentes produtores de conhecimento, construído no exercício diário de sala de aula, portanto revestidos de um valioso saber experiencial que deve ser tomado como importante elemento formativo, defendido pelas alfabetizadoras durante as entrevistas, portanto, uma formação que parta da experiência dos sujeitos, o que implica na valorização da figura docente, atenta às condições relativas de salário, ainda insatisfatório, à participação, envolvimento, à precariedade das condições de trabalho e oferta, aspectos que têm ficado de fora dos holofotes quando da implementação de propostas formativas, nas quais a formação continuada no PNAIC assume papel relevante.

A análise das informações produzidas reforça que é preciso nos posicionar contrários a práticas de formação continuada com característica homogeneizadora, pensadas na verticalidade, que trata de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes, imbuídos de autoritarismo teórico em defesa de uma formação continuada que veja a diferença como potência, que parta dos sujeitos em formação, das suas reais necessidades e desejos, que demandem desenvolvimento pessoal e profissional de modo a promover uma reflexão coletiva no interior das escolas sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes em suas salas de aula a partir da qual se definam teorias a serem estudadas em íntima aproximação com as práticas desenvolvidas nas escolas, se constituindo, desse modo, a formação continuada em um solo fértil para discutir os dilemas reais vividos pelas alfabetizadoras em seus contextos escolares como exercício político de empoderamento docente, com vistas à transformação ou ressignificação da escola.

Pensando nas formações futuras, creio que a contribuição da pesquisa realizada sugere, pelas trilhas de sentidos percorridas, que ao professor seja dirigida a primeira palavra, a que consulte o desejo. Em vista disso, é com as mãos cheias de perguntas que concluo esta dissertação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2014.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BAUMAN, Zigmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. A utopia possível. **Cult**, ed. esp. (Grandes entrevistas), ano 17, n. 1, p. 55-60, jan. 2014. Entrevista concedida a Dennis de Oliveira.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível**. 2006. 260 f. Tese (Doutorado em educação) — UFBA Salvador (BA), 2006.

BICUDO, Maria A. Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, Alfredo. Menos kits, melhores professores. **Carta Capital**, ed. especial, ano XIX, n. 781, p. 27-39, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, 7 fev. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. 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, DF, 5 jul. 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsa de estudos e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do artigo 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, 18 dez. 2012c. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>> Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação da Alfabetização Nacional ANA**: documento básico. Brasília, DF, jul. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, 2012d.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, 2012e.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: guia geral. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 2002.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/legislacao/legislacao-docs/educacao/decreto-no-6-094-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de ago/2014. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, Isabel. Cristina.; CARVALHO, Gilcinei. As repercussões e as perspectivas de um Pacto. **Jornal a Letra A**, Belo Horizonte, ed. esp., ano 10, n. 37, p. 2, mar.abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997. (Educação e Comunicação).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios**. jun. 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 2013. (Coleção ciências da educação).

GATTI, Bernadete A. Formação continuada. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, ed. esp., ano 10, n. 37, p. 3, mar.-abr. 2014.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Bernadeti A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. p. 171-184. (Coleção Perfis da Educação).

_____. Os professores e suas identidades. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Bernadeti A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 161-170. (Coleção Perfis da Educação).

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Bernadeti A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011c. p. 151-160. (Coleção Perfis da Educação).

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Bernadeti A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011d. p. 185 – -204. (Coleção Perfis da Educação).

_____. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: _____. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-176.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobbucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, 14).

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: _____. (Org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.15-20.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, 2).

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1993. (Grandes Autores Nacionais).

MACEDO, Roberto Sidinei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 61-77.

MOREIRA, Bruna; OLIVEIRA, Rodrigo. Um ano de Pacto: apenas o começo. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, ed. esp., ano 10, n. 37, p. 8-11, mar.-abr. 2014.

NÓVOA, Antônio. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, 1., 13 nov. 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.

_____. Formação de professores e formação docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33. (Temas de Educação, 1).

_____. Os professores e as histórias de vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2012. p. 11-30.

_____. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Pesquisa e Educação**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso no dia 10/06/2014>. Acesso em: 3 abr. 2014 .

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

_____. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do programa de formação de professores alfabetizadores — PROFA**. Campo Grande, 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=107636>. Acesso em: 7 ago. 2014.

SALES, Fernanda; MARINÕ, Suzi Maria; FREITAS, Sydnei. Diagnose ergonômica das condições da iluminação em sala de aula a partir da ergonomia e do design universa. **Arcos Design**, v. 8, n. 1, p. 132-155, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SANTOS, Carmi F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 95-110.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan.-abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais em educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 45-60. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan.-abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2014.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

VEIGA, Ilma P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'AVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012b. p. 13-22. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores**: políticas públicas e debates. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012c. p. 61-88. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 13-44. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

APÊNDICE A — Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar da Pesquisa “ A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o que dizem os professores alfabetizadores”, sob a responsabilidade da pesquisadora Tarcyla Coelho de Souza Marinho e da orientadora Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca, a qual pretende contribuir com a discussão sobre formação continuada de professores no município de Santa Cruz Cabrália – Ba, tomando por base os sentidos atribuídos por docentes desse município à formação promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2103, considerando formações futuras. Neste sentido, a presente pesquisa se justifica pela importância de compreender os sentidos atribuídos pelos professores alfabetizadores a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com vistas a contribuir com as futuras formações.

Sua participação se dará por meio da concessão de uma entrevista semiestruturada. A análise do material será realizada qualitativamente, possibilitando uma melhor compreensão sobre o objeto pesquisado.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária. Consideramos que, com sua colaboração, o Sr. (a) estará contribuindo para pensarmos as futuras formações de professores.

Os possíveis riscos decorrentes de sua participação na pesquisa envolve o constrangimento, por parte de seus superiores, em caso de identificarem como suas as declarações feitas à pesquisa. Para protegê-lo desse risco, sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) não será divulgada, sendo guardada em completo sigilo, tanto nos relatórios quanto nas publicações.

Vale ressaltar que o Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os resultados estarão à sua disposição durante todo o processo da pesquisa, incluindo quando a mesma for finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa “A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o que dizem os professores alfabetizadores”, realizada por Tarcyla Coelho de Souza Marinho, sob a orientação da Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa, dos riscos de minha participação e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Fone: _____

E-mail: _____

Assinatura

do

Pesquisador

Responsável

ANEXO A — Agenda de formação unificada PNAIC e Pacto com Municípios pela Alfabetização

Agenda comentada do 1º Encontro de Formação com Professores Alfabetizadores	
MUNICÍPIO: Santa Cruz Cabralia POLO: 09	DIREC: 08
PERÍODO: 1ª Etapa – 1º mês PROFESSORES ALFABETIZADORES: 19	Nº DE
ORIENTADOR(A) DE ESTUDO: Maria Virgínia Freire dos Santos	
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o documento curricular da Secretaria Municipal de Educação; • Discutir a análise de um livro didático; • Aprofundar a discussão acerca da avaliação no ciclo de alfabetização; • Socializar os resultados obtidos através do instrumento de avaliação proposto no encontro anterior 	

Data: 17/04/2013

Horário	Conteúdo	Atividades	Metodologia	Recursos
08h00min	Abertura.	Leitura de mensagem.	Distribuir a mensagem e o mimo, e fazer a leitura desejando a todos um bom dia de trabalho.	Mensagem impressa; Mimo (marcador de página).
08h05min	Leitura Deleite	Leitura de um livro.	Pedir que todos acompanhem a leitura do livro escolhido: “O frio pode ser quente” de Jandira Masur. Obs. o livro estará escaneado e será passado no data show.	Data show; Livro escaneado.
08h10min	Documento curricular	Análise do documento curricular do município.	Iniciar esse momento perguntando se todos concluíram as atividades propostas para serem desenvolvidas na escola, e em seguida perguntar se alguém se habilitaria a começar expondo quais as semelhanças e diferenças entre o documento curricular da SECEL e a proposta de direitos de aprendizagem inserida na seção Compartilhando. Abrir para discussão conforme as análises sejam expostas.	Documento Curricular do município; Quadro de diretos de aprendizagem.

09h00min	Livro didático	Análise do livro didático.	Solicitar que alguém, de preferência quem não expôs na atividade anterior, inicie socializando a análise do livro didático realizada na escola. Abrir para discussão conforme as análises sejam expostas.	Um livro didático.
09h40min	Aprofundamento teórico	Leitura do texto Avaliação no ciclo de alfabetização.	Informar que serão dados 20 minutos para leitura do texto em questão: Avaliação no ciclo de alfabetização; Distribuir o texto.	Texto impresso.
10h00min	Intervalo	Lanche	Lanche	
10h15min	Aprofundamento Teórico (continuação)	Discussão do texto Avaliação no ciclo de alfabetização.	Informar que após fazerem a leitura do texto proposto, eles deverão se reunir em 04 grupos (03 de 05 pessoas e 01 de 04 pessoas), e fazer coletivamente uma síntese do texto com base nas seguintes questões: O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar? Solicitar que um componente de cada grupo socialize sua síntese.	Texto impresso; Folhas de ofício.
10h45min	Instrumento de avaliação.	Socialização dos resultados do instrumento de avaliação proposto.	Pedir que alguém inicie expondo, de maneira clara e objetiva, os resultados obtidos no instrumento de avaliação.	Instrumentos de avaliação.
11h00min	Planejamento de aula	Planejamento de uma aula baseada nos resultados das avaliações.	Solicitar que novamente se reúnam em grupos, (pode ser o mesmo da atividade anterior), e planejem uma aula que contemple a principal dificuldade identificada na avaliação do grupo como um todo.	Folhas de ofício.
11h45min	Discussão sobre textos	Leitura e discussão do texto enviado como tarefa de casa.	Discutir as questões elaboradas com base na leitura do texto sugerido na seção Sugestões de leitura: “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?”, de Eliana Albuquerque, Artur Moraes e Andréa Ferreira.	Texto impresso.
12h00min	Intervalo	Almoço	Almoço	

13h00min	A operacionalização do Pacto no Município	Exposição, via slides, da operacionalização do Pacto no Município: • O que é o PACTO PELA EDUCAÇÃO. • Estrutura Organizacional: - Os Eixos e seus objetivos	Solicitar a participação do Coordenador Municipal do Pacto para auxiliar no esclarecimento das dúvidas dos professores sobre os aspectos da gestão local do Pacto. Registro das dúvidas que não puderem ser esclarecidas no momento. Apresentação das responsabilidades de cada um dos componentes no processo (formador estadual, coordenador municipal, formador municipal, professor alfabetizador).	Slides; Data show.
13h15min	Material didático	Apresentação do material: - Estimular a criatividade na organização do material didático.	Permitir que o professor faça manuseio do material didático, apresentando o mesmo. OBS.: Solicitar ao professor alfabetizador que no próximo encontro traga o material do aluno e seu material, organizados de forma criativa, econômica e funcional para que seja feita uma exposição com variadas possibilidades de organização do material para uso em sala de aula.	Data Show, Proposta Didática para Alfabetizar Letrando; Caderno do Aluno; Livro de leitura; Cartazes; Cartelas; Fichas e fichinhas; Planilhas de atividades.
13h30min	Rotina Didática.	Organização Didática: Rotina didática	Permitir que os professores continuem manuseando o material didático. Fazer a leitura de uma parte da Proposta Didática, e apresentar em slides a outra parte, chamando a atenção para o tempo da rotina na sala de aula (1h30, aproximadamente). Orientar e esclarecer as dúvidas dos professores. Explorar com os professores cada momento: Tempo para gostar de ler; Tempo de leitura e oralidade; Lendo e compreendendo; Tempo de aquisição da escrita; Tempo escrevendo do seu jeito.	Data Show Proposta Didática para Alfabetizar Letrando; Caderno do Aluno; Livro de leitura; Cartazes; Cartelas; Fichas e fichinhas.
14h00min	1ª Etapa – 1º mês.	Quadro Didático -1ª etapa Apropriação da 1ª Etapa -1º mês: Nome próprio dos alunos Ler na Proposta o 1º dia da 1ª etapa observando os tempos, os objetivos e orientação	Manuseio do material didático Solicitar que os professores alfabetizadores peguem a proposta e abram na página 42; Realizar a leitura compartilhada do planejamento da 1ª etapa – 1º mês - chamando atenção para as unidades linguísticas e os objetivos didáticos da leitura, da oralidade e da escrita. Realizar a sequência didática da pág. 60 da proposta com a “música amarelinha”: • Iniciar a sequência didática: Tempo para gostar de ler – “Fiz voar o meu chapéu” de Ana Maria Machado e ilustração de Zé Flávio Teixeira. ORIENTAR QUANTO A	Data Show Quadro Didático 1ª etapa Matérias da 1ª etapa- 1º mês: Caderno de atividades Fichas do nome e do nome com sobrenome dos alunos Nomes próprios da letra da canção.

		<p>didática;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência fonológica (rimas, trava-língua e aliterações); - Reflexão metalinguística (análise estrutural e fonológica). 	<p>QUALIDADE LITERARIA DO TEXTO. Não fazer uso de textos com marcas de: violência, discriminação e preconceito.</p> <p>Roda de leitura e oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição do texto feito pelo formador escrito em papel madeira; • Leitura/ canto coletiva do texto da música <i>Amarelinha</i>; • Fala sobre o autor e compositor Cearense Flávio Paiva (Pesquisar biografia da internet); • Conversa sobre a brincadeira de amarelinha; • Exploração do título: o título do texto é <i>Amarelinha</i>, mas , na primeira estrofe diz” quem quer brincar de macaca”... Macaca e amarelinha são as mesmas brincadeiras? No seu município como é chamada essa brincadeira? Essa brincadeira é antiga? Quem da família já brincou de amarelinha? Converse sobre outros nomes desta brincadeira. 	
15h00min	Intervalo	Lanche	Lanche	
15h15min	1º Etapa – 1º mês	<p>1ª etapa observando os tempos, os objetivos e orientação didática;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência fonológica (rimas, trava-língua e aliterações); - Reflexão metalinguística (análise estrutural e fonológica). 	<p>Continuação</p> <p>Lendo e compreendendo- (caderno de atividade do aluno pag. 33 e 34)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enumerar o texto com a ajuda dos professores, chamando atenção para o caderno do aluno. • Chamar atenção para os nomes próprios do texto, circulando-os para destacar. • Selecionar um dos nomes destacados para realizar análises fonológica e estrutural. <p>Aquisição da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar para o professor a necessidade de escrever a lista dos nomes que aparecem na letra da música. <p>Escrevendo do seu jeito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar esta atividade selecionando quatro nomes que aparecem na música e oito nomes de alunos da turma para ditar. <p>Após a escrita, destacar quatro nomes escritos pelos alunos para compartilhar as hipóteses de escrita, chamando atenção nas intervenções necessárias à reconstrução das hipóteses pelo aluno.</p>	<p>Data Show</p> <p>Quadro Didático 1ª etapa</p> <p>Matérias da 1ª etapa- 1º mês:</p> <p>Caderno de atividades</p> <p>Fichas do nome e do nome com sobrenome dos alunos</p> <p>Nomes próprios de letra da canção.</p>
16h15min	Planejamento	Planejamento da 1ª Etapa – 1º mês.	<p>Trabalho em grupo, com manuseio material didático.</p> <p>Organizar 04 grupos (através de sorteio) que planejarão, cada um, uma semana da 1ª Etapa do 1º mês. Em seguida, uma</p>	<p>Livro de leitura;</p> <p>Caderno de atividades;</p> <p>Cartazes: 1, 2 e 3 – alfabeto;</p>

			<p>equipe será selecionada para apresentar uma semana. (realizar a mediação para as intervenções necessárias).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar aos grupos a tarefa e entregar a ficha de planejamento. <p>Delimitar e gerenciar o tempo da atividade circulando entre os grupos e acompanhando as discussões, em cada grupo, sobre o planejamento das atividades com base na <i>Proposta Didática para Alfabetizar Letrando</i>.</p>	<p>Agendinha; Anexo de adivinhações; Alfabeto móvel; Ficha de Planejamento.</p>
17h50min	Avaliação	Avaliação da formação	<p>Distribuir a impressão do seguinte questionamento: “Escreva um parágrafo reflexivo sobre o dia de formação da 1ª Etapa da Proposta Alfabetizar Letrando.”</p> <p>Distribuir o instrumento de avaliação impresso e após preenchimento recolhê-lo</p>	<p>Instrumento de avaliação.</p>

ANEXO B — Agenda de formação do PNAIC

Encontro de Formação de Professores Alfabetizadores – Proposta pedagógica para Alfabetizar Letrando		
MUNICÍPIO: Santa Cruz Cabralia	PERÍODO: 22 de março	Nº DE
PROFESSORES: 19		
FORMADORA MUNICIPAL: Tarcyla Coelho		
EMENTA: Concepções de alfabetização; currículo no de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.		
OBJETIVOS: Apresentar o Programa Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa; Discutir as informações do programa e explorar o material; Discutir questões referentes ao ciclo de alfabetização; Analisar as atividades do livro didático de alfabetização.		

Programação 1º dia – manhã – 4 horas

Horário	Conteúdo	Metodologia	Recurso
08h	Abertura oficial do encontro Credenciamento Boas vindas aos professores. Dinâmica de apresentação do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento aos professores com uma mensagem escrita - “Sentir-se incompetente – o velho e o novo” e mimo. • Distribuir folha de papel ofício e pedir que cada um faça a dobradura conforme o indicado no slide e ao final do mesmo escreva na camisa (resultado final da dobradura): eu visto a camisa do PNAIC quando?... 	<ul style="list-style-type: none"> - computador, impressora - Lista de frequência - papel ofício, barbante, pregador.
08h15mir	Contrato didático	<ul style="list-style-type: none"> • Construção dos combinados com o grupo Construção coletiva das regras de convivência em grupo e depois socializar com todos (tempo para as atividades, uso do celular, permanência na sala, objetividade e democratização das falas, entre outros). Comportamento, relacionamento interpessoal, Frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> Papel ofício, cartolina, hidrocc
08h30mir	A operacionalização do Pacto no Município: •O que é o PNIC	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição dialogada • Exposição de diversos portadores textuais (livros, revistas, jornais, panfletos, CD's) • Dinâmica de apresentação do grupo; discutir sobre as expectativas e os conhecimentos e opiniões acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; • Discussão sobre as informações gerais do Programa /explorar o material. 	<ul style="list-style-type: none"> Slides projetor de multimídias

09h00mir	Seção “iniciando a conversa”	Leitura coletiva da seção “Iniciando a conversa”	Caderno currícul na alfabetização: concepções e currículo.
09h30mir	Sensibilização	<ul style="list-style-type: none"> • Memória- Núbia Paiva Memórias da alfabetização. Pedir aos participantes que, expressem da forma que acharem melhor, suas memórias da alfabetização.	Computador, dat show, Ofício, caneta, fotografia, lápis de cor
10h00mi Intervalo			
10h50mir	Momento deleite	Leitura texto para deleite: As tranças de Bintou	projedor de multimídias.
11h00mir	Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o texto 01 em grupo (Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças); discutir com base na seguinte questão: que ações/attitudes são necessárias para que o ciclo de alfabetização se organize pautado pelos princípios da inclusão, continuidade e progressão? Tais ações/ attitudes foram comuns nas experiências vivenciadas pelo grupo em seus tempos de estudante? Têm sido comuns em suas experiências como professora? • Discutir com os professores sobre os direitos de aprendizagem. Em seguida, analisar atividades do livro didático de alfabetização relacionando-as aos quadros didáticos de direitos de aprendizagem da seção Compartilhando. 	Xerox do texto, projetor de multimídias.
12h Avaliação			