



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 1296

REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Eliana da Silva Felipe - UFPA

Resumo

Este estudo visa analisar em que medida o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quer na sua concepção quer na sua execução, se constitui em instrumento de profissionalização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da sua valorização profissional. Para a coleta de dados lançamos mão de estudo bibliográfico e documental e pesquisa de campo. Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis professoras de escolas públicas que atuam nos municípios de Ananindeua e Marituba, Região Metropolitana de Belém. Essas professoras estão vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Curso de Pedagogia, Polo Belém. As entrevistas foram realizadas de forma coletiva, e visaram obter informações sobre a o modo de funcionamento dos encontros, ou seja, a construção metodológica, a periodicidade, o tempo investido na formação, monitoramento nas escolas, relação com as orientadoras de estudo, cooperação entre os pares; a relação do Pacto com o projeto pedagógico das escolas; a relevância do Pacto para o desenvolvimento profissional dos professores, aspectos positivos e negativos do modelo de formação adotado, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Formação, professores, profissionalização, PNAIC, alfabetização.

INTRODUÇÃO

Educação é uma política e é uma prática. É no âmbito das práticas que a política se efetiva, ganha materialidade, daí a relevância de estudos que visem avançar na complexidade dessa relação.

O estudo que ora apresentamos versa sobre um programa de formação continuada que envolve diferentes entes federados (governo federal, distrital, estadual e municipal), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Considerando que a formação inicial e a formação continuada articuladas à valorização social e profissional dos professores são elementos constitutivos da luta por profissionalização sua problemática perpassa pelo esforço de compreender em que medida o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quer na sua concepção quer na sua execução, se constitui em instrumento de profissionalização

dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da sua valorização profissional. Analisar que concepção de profissionalização orienta o Programa e como essa concepção tem se traduzido numa experiência concreta, a experiência do Estado do Pará, Região Metropolitana de Belém é o objetivo geral dessa investigação.

Para o alcance de tal objetivo realizamos um estudo documental do aparato normativo do Programa: Decreto nº 6.094/2007, Decreto nº 6.755/2009, Portaria nº 867/2012, Portaria nº 1458/2012 e do caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade. Paralelamente realizamos estudo bibliográfico sobre formação continuada e profissionalização docente.

Os resultados obtidos nos permitiram avançar para uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa. Para Martins e Bógus (2004, p. 47) a pesquisa qualitativa pode ser particularmente útil em situações em que variáveis relevantes e/ou seus efeitos não são aparentes ou quando o número de sujeitos e/ou dados obtidos são insuficientes para análise estatística. Assim, os sujeitos podem variar em número, de um indivíduo até grandes grupos, e o foco do estudo pode variar de uma ação particular de uma pessoa ou pequeno grupo para a função de uma complexa instituição. Corroborando tais ideias, Minayo (1994) afirma que, para analisar relações que se configuram como fenômenos da realidade social, o melhor tratamento é o da metodologia qualitativa. De forma complementar, a análise documental se faz necessário em razão da existência de uma vasta documentação sobre os programas de formação em análise.

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis professoras de escolas públicas que atuam nos municípios de Ananindeua e Marituba. O critério de escolha foi a inserção dessas professoras nas formações que aconteceram no período de 2013 a 2016. Essas professoras estão vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Curso de Pedagogia, Polo Belém. As entrevistas foram realizadas de forma coletiva, e visaram obter informações sobre a o modo de funcionamento dos encontros, ou seja, a construção metodológica, a periodicidade, o tempo investido na formação, monitoramento nas escolas, relação com as orientadoras de estudo, cooperação entre os pares; a relação do Pacto com o projeto pedagógico das escolas; a relevância do Pacto para o desenvolvimento profissional dos professores, aspectos positivos e negativos do modelo de formação adotado, entre outros aspectos.

Na primeira parte deste artigo faremos uma breve incursão no campo das políticas

educacionais contemporâneas, tendo como ponto central a análise de suas interconexões com a Reforma Neoliberal do Estado. Na segunda parte analisaremos as configurações da formação em serviço por intermédio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas repercussões na formação e profissionalização docente.

1. ESTADO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As políticas contemporâneas de formação de professores são resultantes da Reforma do Estado neoliberal. O “Estado abandona seu papel de benfeitor, compensador e articulador dos interesses sociais mais amplos, passando a favorecer àqueles dos grupos vinculados ao setor moderno da economia” (RIVAS, 1991, p. 15).

O sucedâneo do Estado benfeitor é o Estado avaliador e gerenciador. Currículo nacional e sistema nacional de avaliação, prioridades da política educacional, são expressões dessa nova configuração do Estado.

A descentralização da gestão administrativa (não do poder decisório) constitui estratégia para conferir maior eficácia às políticas, mas também, para levar mais responsabilidades aos níveis mais imediatos da execução da política, incorporando pressupostos do individualismo na política social.

No contexto contemporâneo das políticas de formação docente para os países em desenvolvimento, como o Brasil, as recomendações da OCDE para atrair e manter os professores foram assim traduzidas por Ferreira (2011, p. 203): "Tornar esta profissão atraente, recuperando o status da mesma, valorizando o desempenho e a performatividade docente, incentivando a 'cultura dos resultados' e a 'docência de sucesso' bem como a punição dos 'professores ineficazes'".

Essas novas exigências apontam para uma perspectiva de formação e profissionalização alinhada com “a construção de um novo perfil de professor: competente, performativo, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2004, p. 529).

É essa nova racionalidade que os programas de formação continuada de professores para o magistério da educação básica vem assumindo na última década, e com muita eficiência, por parte de seus adeptos, para garantir com que seus objetivos e estratégias sejam ampamente aceitos. Produzida de fora para dentro da escola, a formação continuada passa a ocupar um papel decisivo no conjunto das políticas educacionais em

curso.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC faz parte de um conjunto de estratégias que visam alinhar a formação de professores aos compromissos emanados dos organismos internacionais.

2. CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e dá materialidade ao que dispõe o artigo 2º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" (BRASIL, 2007) e ao que prevê a meta 5 do Plano Nacional de Educação, "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014). As ações do Pacto se baseiam em quatro eixos de atuação: formação continuada, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações, gestão, controle social e mobilização.

A Concepção de formação adotada pelo PNAIC incorpora avanços teóricos na proposição de modelos de formação continuada de professores que efetivamente contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

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. Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada. (BRASIL, 2012, p.37)

A formação continuada tal como foi formulada compreende seis princípios: a prática da reflexividade, a mobilização de saberes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012). O que articula todos esses princípios é a centralidade

A prática da reflexividade como um dos elementos constitutivos da profissionalização docente está circunscrita aos elementos didáticos, com pouca ou nenhuma incidência nos elementos organizativos que a literatura contemporânea tem apontado como fundamental ao processo de valorização profissional dos professores (NOVOA 1998; IMBERNÓN, 2009). Ainda que se reconheça que os professores produzem saberes ao tempo em que realizam a sua profissão e que, portanto, é fundamental

que esses saberes sejam manifestados, confrontados, analisados, a prescrição metodológica, materializada na sequência didática, que subjuga todos os demais aprendizados dos professores, contraria tal perspectiva de formação.

Por sua vez, é nesse campo dos elementos didáticos e das práticas que geram e da sua reconstituição nos processos de formação (rememorização) que se delineia a ideia de constituição da identidade docente. A perda de referência da identidade coletiva, portanto, histórico-social produz um esvaziamento político, social e cultural da identidade. Nessa perspectiva, a identidade como "construção marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções" (GARCIA et al., 2005, p. 54), e que repercutem em suas práticas profissionais, mantendo-as ou inovando-as, foi secundarizada nas estratégias formativas do Pacto.

É nessa configuração que o princípio da socialização se materializa associado à ideia de comunicação. Socialização na concepção de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o sentido de contar, dar a conhecer, divulgar (BRASIL, 2012). O professor deve se sentir motivado a se comunicar, interagir com seus pares em atividades em grupo, intervindo na sala de aula e fora dela, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, é lacunar a vinculação necessária entre socialização e mudança na cultura organizativa das instituições escolares, assentada na ausência de participação e de soluções coletivas para problemas comuns.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO

Esta breve exposição apresenta a concepção de profissionalização docente adotada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tanto na sua idealização como na sua execução, explicitando seus contornos ético-políticos.

Segundo Imbernón (2009, p. 49), a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado”. Com vistas à profissionalização, a formação continuada deve priorizar os seguintes aspectos: 1) Fomentar a autonomia dos professores; 2) Basear-se nos projetos das escolas (ações voltadas para as particularidades do contexto onde se insere a escola e às necessidades do grupo social que dela fazem parte tem grande relevância); 3) Criar espaços de reflexão da e sobre a prática; 4) fomentar a comunicação entre os professores.

No que se refere à formação continuada, a relação que se estabelece entre desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade do ensino, que deve incidir na melhoria da aprendizagem dos alunos, é um consenso estabelecido.

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Se há um consenso sobre sua finalidade, o mesmo não é verdadeiro para as ações de formação que vêm se sucedendo no tempo. Os impasses não são apenas operativos. Dizem respeito aos modos de compreender a educação, as escolas e o ofício dos professores. Nesses termos, os estudos encontrados podem ser reunidos em dois grandes grupos. O primeiro deles centra a atenção no professor; o segundo, nos seus contextos de atuação, legitimando a escola como um lócus privilegiado de formação contínua e permanente.

Nos estudos centrados no professor, observa-se, entre outras preocupações, a ênfase nos aspectos técnicos e instrumentais da docência. A transferência, para as escolas, do conhecimento técnico-profissional produzido por especialistas de diferentes áreas, sem considerar os modos como os professores atuam nos mais variados contextos de trabalho e o sentido que atribuem a sua profissão, está no centro da crítica da produção teórica contemporânea (NÓVOA, 1998, 2007, 2014 ; BOLIVAR, 2002).

No modelo da transferência, a formação assume formas de individualização e prescrição, e ainda é predominante em grande parte das regiões do país (GAMA, 2007). A formação individual, nessa configuração, pressupõe o desenvolvimento de capacidades para operar com problemas considerados universais, destinando aos professores a função de executores de ações que lhes são externamente impostas. Nesses termos, negligencia a importância e necessidade da parceria dos professores e do coletivo escolar na elaboração e gestão dos processos de formação continuada.

Na contramão modelo de transferência, em que a docência assume formas essencialmente instrumentais, outros enfoques apontam para a importância da construção da autonomia nos processos de profissionalização docente, e da auto-formação por meio da

reflexão sobre a prática, contextualizada e colaborativa, em que os professores se comprometem com o seu desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (1998),

a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Nessa perspectiva colaborativa e reflexiva, a participação dos professores na elaboração, implementação e avaliação constitui momentos efetivos de aprendizagem. A importância da participação reside na possibilidade dos professores assumirem o papel de sujeitos na definição das necessidades e demandas da escola, e utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para produzir alternativas inovadoras nos contextos específicos onde atuam.

No campo da profissionalização, “o empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à corresponsabilização e à partilha entre colegas” (NÓVOA, 1998, p. 16).

No bojo da reconfiguração do perfil profissional dos professores que as políticas de formação inicial e continuada promovem, um conjunto de aspectos pode ser arrolado no sentido de configurar esses movimentos de transformação. No que se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, esses movimentos estão presentes sob diferentes perspectivas que indicam de um lado, alinhamento com o discurso reformador das políticas educacionais na atualidade, de outro, resistências.

Individualização, prescrição e padronização curricular e pedagógica

A metodologia de formação adotada pelo PNAIC prevê que os professores realizem sua formação fora de seus contextos de trabalho. Nos locais destinados aos encontros de formação pela Secretaria Estadual de Educação, são enturmados pelo critério do ano de atuação e recebem orientações para elaborar propostas de sequência didática sem

vinculação com o projeto pedagógico da escola em que atuam e seus coletivos profissionais, o que corrobora a tese de alinhamento do Pacto a um modelo de formação profissional que privilegia o individualismo e a cultura do isolamento, ainda que na idealização da política os princípios de formação sejam menos tradicionais.

Os trinta do primeiro ano ficam numa turma, os trinta do segundo ano numa turma e os trinta do terceiro ano numa turma. Cada um com o seu orientador, então obviamente que eles vão dirigir a atividade pra aquilo que são os objetivos do primeiro ano, que são os objetivos do segundo ano, e que são os objetivos do terceiro ano (Prof.^a 1)

Ações estandardizadas terminam por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como ideário de boas práticas. Num sistema que valoriza o desempenho, portanto, o resultado, é a performatividade do ensino, não a aprendizagem, que adquire valor, o que implica assumir responsabilidades e realizar tarefas que garantam melhor conceito sobre seu trabalho por parte daqueles que avaliam e controlam o sistema, ainda que tenham críticas e discordâncias. É preciso convencer, demonstrar a adesão. Em que isso, segundo a lógica do próprio sistema, altera o desempenho e os indicadores de resultado, não está em questão.

Tanto que as salas elas ficam quase todas padrão, se você vai numa escola no município é quase que padrão as salas de aula, por que? Porque pela orientação das formadoras do Pacto tem que ter o quadro, tem que ter o cantinho, tem que isso, tem que ter aquilo (Prof.^a 2).

Até as cadeiras. Se as cadeiras não tiverem em um círculo, se as minhas cadeiras não tiverem em círculo, quando elas entram é a primeira coisa que perguntam: Por que as cadeiras não estão em círculo? (Prof.^a 3)

Relação com os formadores

A perda do controle sobre seu processo de trabalho traz consigo a ameaça da proletarização e põe em discussão a efetividade da ideia de autonomia profissional dos professores. O trabalho dos professores se faz hoje cada vez mais regulado de fora para dentro, quer por especialistas quer por orientadores de estudo que, na função gerencial da execução da política, definem, na escala operativa, o que deve e o que não deve ser feito.

A proletarização, acompanhada por processos de desqualificação, atinge igualmente as políticas de formação, e se constitui numa “tendência crescente ante a imposição de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas” (Apple, 1995).

Você acaba muitas vezes tendo que trabalhar em função só das sequências, porque você tem aquele momento para apresentar, aí uma vez ou outra você foge do que realmente você tem que fazer na sua sala de aula para poder atender as exigências que os orientadores do Pacto estão te repassando, porque é muita exigência, é muita coisa (Prof.^a 4).

As professoras relatam que tudo tem que estar de acordo com o que as orientadoras indicam. Ou seja, se as orientadoras entrarem em uma sala e observarem que falta alguma coisa, elas anotam no relatório e posteriormente a professora é chamada para se justificar com a coordenadora da escola e com o coordenador do Pacto porque não está cumprindo o que é estabelecido para todos.

Monitoramento e controle dos professores

A inserção de atores externos à escola para o controle da adesão e para o monitoramento dos resultados é parte do *modus operandis* das políticas neoliberais de formação de professores

O modelo de resultados repercute profundamente no processo de desprofissionalização docente. O que passa a ser problemático na escola não é o ensino em si, tampouco a qualidade moral e educativa da ação de ensinar, mas o cumprimento de metas previamente estabelecidas. Não é o sentido do que fazem, se o ensino é valioso ou não, mas a aplicação de habilidades para cumprir o que se se espera que os professores façam.

É mais aquela questão avaliativa de ver quem tá fazendo, não é nada para observar a prática do professor com a criança. Vai pra ver se aquilo está sendo colocado, mas não senta pra ver como é que tá, se aquela criança está avançando ou não, é muito superficial (Prof.^a 5).

Durante a formação quando a gente faz aquela tarefa, ela é apresentada para turma, as professoras orientando ali pra turma, a outra você vai fazer e você vai aplicar na sua sala de aula, pra você fazer foto, registrar, fazer os relatos do momento que aconteceu e enviar para coordenadora do Pacto (Prof.^a 6).

A bolsa a que os professores têm direito, que deveria cumprir o papel de incentivo à participação, funciona como mecanismo de controle da adesão ou da subordinação dos professores às regras do jogo.

A professora foi avaliada com nota baixa [abaixo de sete] pela orientadora e teve a bolsa retida (Prof.^a 1).

A socialização profissional

No que se refere à socialização o que é mais usual são as apresentações das sequências construídas em grupo, em que cada equipe expõe o seu trabalho e as outras equipes observam.

Não há colaboração das outras equipes e dos orientadores de estudo no sentido de analisar e problematizar as propostas elaborados. Por sua vez, essas atividades não são coletivizadas para uso posterior aos encontros de formação. Elas ficam com as orientadoras de estudo e com cada grupo responsável por sua elaboração.

Durante a formação a gente faz a tarefa com a professora ali orientando, que é apresentada para a turma. A outra você vai fazer e aplicar na sua sala de aula para fazer foto, registrar, relatar o que aconteceu e enviar para a coordenadora do Pacto (Prof.^a 2).

É nessa configuração que o princípio da socialização se materializa associado à ideia de comunicação. Contudo, as instancias de socialização profissional não constituem apenas espaços de comunicação, mas de participação, colaboração, crítica, confronto, identificação. A colaboração entre os pares tem um papel decisivo quanto se trata de socialização profissional porque pressupõe praticar a reflexão individual e coletiva sobre o trabalho dos professores.

A legitimação da política pelos professores

Pode-se afirmar que o Pacto avança em aspectos técnico-instrumentais da docência requeridos para a alfabetização de crianças dos anos iniciais de escolarização, mas mantém inalterados modelos tradicionais de formação continuada. Com todas as suas contradições, especialmente a ênfase em uma concepção de profissionalização que não contribui para a valorização dos professores, mas para a sua proletarização nos termos formulados por Enguita (1991), de trabalhadores “privados da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva”, os professores não deixam de reconhecer aspectos positivos relacionados à execução do Programa.

Com relação ao Pacto, ele é um programa que eu considero assim de grande relevância [...] para proporcionar novas estratégias de ensino nessa questão da alfabetização. (Prof.^a 1).

Eu aprendi muito depois que eu entrei no Pacto, eu aprendi a trabalhar com a sequência didática, a interdisciplinaridade, então ele é riquíssimo. Mas como sempre um projeto tem os benefícios positivos e os negativos [...]. (Prof.^a 3).

[...] Eu vi uma facilitação [...] porque eu já tenho um norte, eu já sei o que eu vou fazer, eu já tenho aquele direcionamento. (Prof.^a 2).

Eu achei melhor porque o Pacto veio abrir uns leques [...] tinham professores que só queriam encher o quadro, eram aqueles professores conteudistas, entendeu? Então aí o que acontece, o Pacto veio mudar essa história entendeu? Veio abrir leques pra pessoas que trabalhavam assim, que agora aprenderam a trabalhar dessa forma com a sequência, ficou até mais fácil. (Prof.^a 4).

Esses avanços se circunscrevem aos parâmetros de racionalidade técnica que o Programa adota, mas que os professores entendem como soluções que de algum modo

ajudaram a melhorar o seu trabalho em certas dimensões consideradas problemáticas. Nessa perspectiva, a ausência de reflexão sobre um projeto de mudança que considere as necessidades das escolas, a corresponsabilidade dos professores com os processos de mudança acaba por situar esses avanços ao nível das soluções individuais.

A crítica da política e as possibilidades de avanço

Programas de formação de alcance nacional transitam entre aceitação e resistência. Em certos aspectos estão aquém das necessidades e aspirações dos professores, carecem de contextualização local, o que pode gerar dificuldade de engajamento.

A ausência de adaptações e ajustes locais contribui produzir pouca aderência dos professores às políticas de formação em serviço. É preciso considerar as características dos professores, o projeto político-pedagógico da escola, as metas traçadas pelas próprias redes de ensino. O desenvolvimento profissional dos professores pode ser mais ou menos exitoso dependendo do grau de aderência às intervenções propostas.

Para as professoras, no caso do estudo em tela, o que deveria ser mais decisivo na formação e no seu acompanhamento é o processo e não a visita, a aprendizagem dos alunos e não os “detalhes”.

A coordenadora tem que analisar a professora [...] não está dando conta tem que tirar ela e colocar outra, entendeu? E ela não levou em consideração a prática que a professora tem em sala de aula, apenas porque quando foi fazer a visita nesse dia ela não encontrou a girafa na parede que ela foi orientada na formação passada, tem que ter a girafa com os centímetros da criança, a rotina, tinham três itens, que ela deveria ter feito que era a atividade e ela não fez, e ela me chamou ela disse, olha você tem que observar se a professora permanecer não realizando as tarefas tem que dizer pra ela para pedir pra sair. Porque quem não está dando conta do Pacto, quem não está impactada tem que pedir pra sair (Prof.^a 5).

Eu queria que eles vissem pelo lado da aprendizagem da criança, e não focasse simplesmente nos detalhes (Prof.^a 6).

Por sua vez, a relação com os orientadores de estudo é um constante ponto de tensionamento, ora pelo tipo de controle que exercem sobre os professores ora pela falta de credibilidade na competência desses formadores para ocuparem tal função.

Eu sinto em algumas orientadoras que vão para a formação do Pacto não entendem o que elas estão ali para fazer, e acabam no fazer de conta, criar atividades dinamizadas que é algo que a gente já faz no nosso cotidiano (Prof.^a 4).

Para Imbernón (2009, p, 105), “o (a) formador (a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar obstáculos para que o professorado encontre solução a sua

situação problemática”. Contudo, essa inclinação para funções avaliadoras e fiscalizadoras reduz o papel que poderia cumprir na mudança pedagógica e organizativa da escola. A própria estratégia de formação adotada pelo Pacto que pressupõe o enfraquecimento dos coletivos profissionais e uma relação verticalizada entre formadores e professores, além da sua vinculação a sistemas de resultado induz a práticas pouco democráticas e igualitárias.

CONCLUSÃO

O PNAIC, como política de formação continuada, foi incorporado pelos professores como uma política da performatividade, do desempenho e a da quantificação de resultados. O foco formativo é aprender a operar com sequências didáticas e direitos de aprendizagem. Nessa direção, a formação continuada funciona para dar soluções a problemas uniformes, universais, como se os problemas educativos comportassem pouca ordem de variação.

A relação entre ensino e aprendizagem, centralidade do processo educativo escolar, não é submetida à crítica teórica e epistemológica, Por sua vez, há excessivo zelo pelo o que os professores definem como “detalhes”, sem que as problemáticas educativas mais importantes, que perpassam pela elevação das capacidades humanas das crianças, sejam refletidas e analisadas.

A finalidade da política é melhorar o desempenho dos alunos, mas não se observa devolutivas sobre as sequências didáticas realizadas pelo professor ao nível do conhecimento profissional necessário para promover os direitos de aprendizagem dos alunos. Não há reflexão da prática ou sobre a prática. Há controle da aderência ou não dos professores.

O grau de participação dos professores no planejamento, na definição dos conteúdos e das estratégias de formação é praticamente nulo. Os professores estão longe, sob a égide desse modelo, de serem protagonistas do seu processo de formação e de poderem contribuir, com mais possibilidade de sucesso, de soluções educativas baseadas no contexto de onde os problemas emergem. Sem esse horizonte, a formação deixa de enfrentar problemas complexos, como são todos os problemas educativos, para atuar naquilo que pode ser replicado, multiplicado. Por sua vez, não há como elaborar itinerários diferenciados e estimular a criatividade docente.

A cultura do isolamento e do individualismo se sobrepõe ao trabalho colaborativo, o que requer dos professores menos habilidades comunicativas. São os processos de participação que potencializam essas habilidades, e se as estratégias de formação não

mobilizam os professores para o agir coletivo, mudanças no nível organizativo das instituições educativas em prol de ações mais integradas e orgânicas podem não acontecer.

A autonomia profissional de professores constitui-se em elemento imprescindível para o desenvolvimento profissional numa perspectiva de formação que visa a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 29/10/2016.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui 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, Brasília, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009a. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2o, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012A. Acesso em 29/10/2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012.

BOLIVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FERREIRA, Diana Lemes. **A organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. (Tese de Doutorado). Pará, 2011.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores**: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

GARCIA, Maria Manuela Alves; Hypólito, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-46, jan./abr. 2005.

GAMA, Maria Eliza, **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país.** 30º Reunião da Anped. Caxumba/MG. 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2966--Int.pdf>>. Acesso em 25 agost. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado.** São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BÓGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade** v.13, n.3, p.44-57, set-dez 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores.** 2 ed. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2007. (Coleção: Ciências da Educação).

_____. **Formação de professores e formação docente.** Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Nova.pdf. Acesso em 30 abr. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 20ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SHIROMA, Eneida OTO; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.