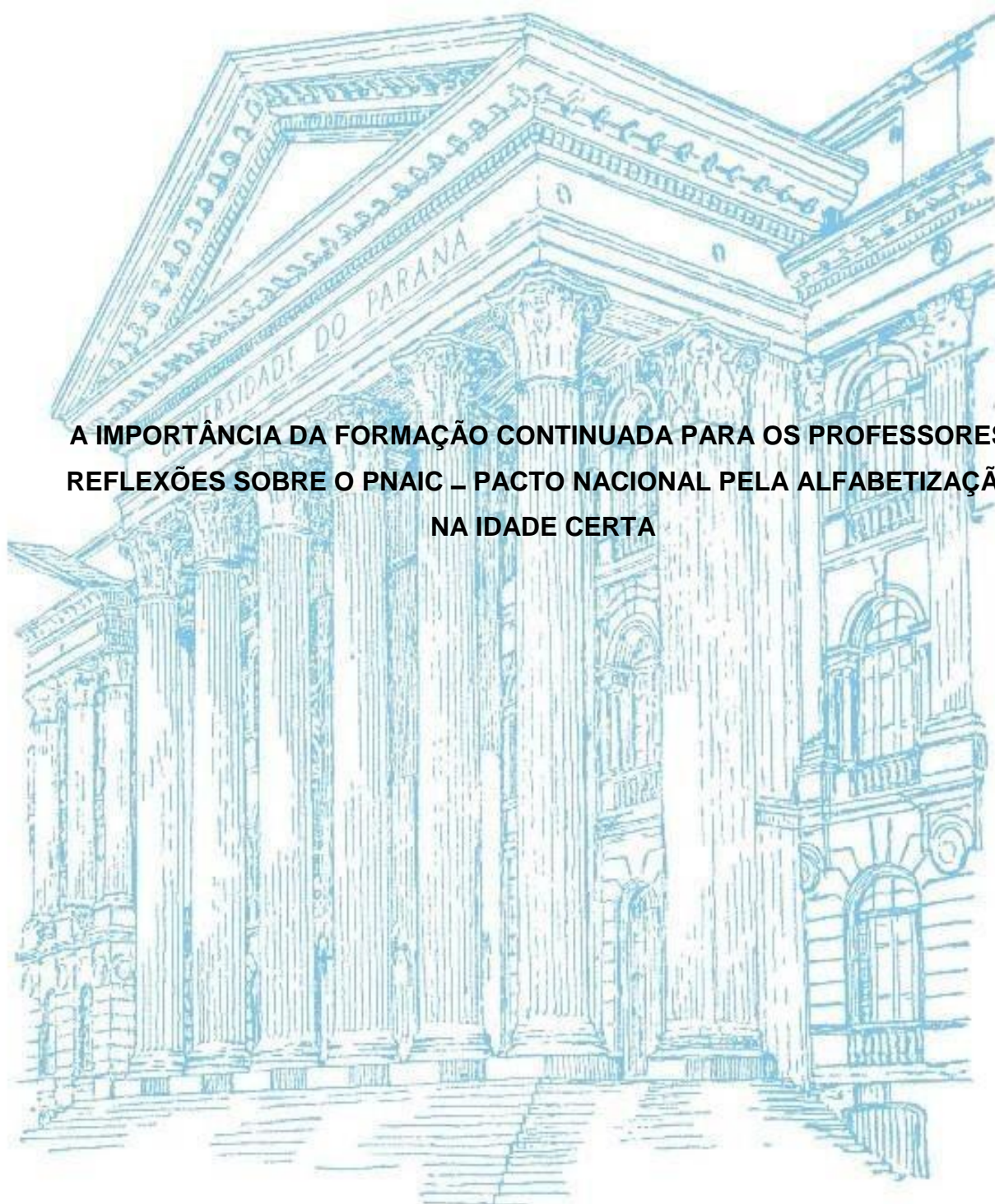


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
JANILCE ANDRADE DA SILVA MARCONDES



**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES,
REFLEXÕES SOBRE O PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA**

CURITIBA
2016

JANILCE ANDRADE DA SILVA MARCONDES



**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES,
REFLEXÕES SOBRE O PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação *lato sensu* da Universidade Federal do Paraná-UFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica.

Orientadora: Profª Ma. Fabiana Thomé da Cruz

CURITIBA

2016

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES, REFLEXÕES SOBRE O PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

JANILCE ANDRADE DA SILVA MARCONDES¹

RESUMO

Esse artigo é o resultado de uma preocupação que nasce de acompanhar o trabalho pedagógico dos professores no cotidiano da escola pública. Percebe-se nesse contexto a dificuldade de rever práticas consolidadas, inovar e ter um olhar mais reflexivo sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. Para viabilizar esse outro olhar, o professor precisa ter a oportunidade de frequentar programas de formação continuada de qualidade, como os desenvolvidos em parceria com as universidades públicas. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma dessas iniciativas que está trazendo bons resultados. Trabalhando com jogos e problematização através do jogo, leitura deleite, literatura e alfabetização a partir dos textos, um trabalho contextualizado e com significado, vem mostrando que é possível tornar o aprendizado uma atividade lúdica e prazerosa para a criança e para o docente. Em que pese críticas à forma como foi implementado, com a priorização de determinados grupos de professores, em detrimento de outros, é sem dúvida uma iniciativa de valorização da formação do professor em exercício na rede pública de ensino e, por conseguinte, um investimento concreto na melhoria da qualidade do ensino público. O artigo faz uma breve retrospectiva sobre as reformas educacionais e sua repercussão para o trabalho docente, e propõe a reflexão sobre alguns planos de formação continuada para professores que estão em andamento, com destaque para o PNAIC.

Palavras-Chave: Formação Inicial e Continuada de Professores; Políticas Públicas de Formação de Professores; PNAIC.

¹ Artigo produzido pela cursista Janilce Andrade da Silva Marcondes, do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, Email: janilceandrade@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa intenta realizar uma reflexão sobre a necessidade, inerente a profissão, da formação continuada para os professores, demanda que vem da necessidade de estudar continuamente para poder ensinar, uma tarefa para toda a vida, bem como da diversidade de alunos com os quais os docentes atuam. Alunos de inclusão, alunos com dificuldades de aprendizagem, com transtorno de déficit de atenção, com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, com problemas emocionais, enfim, são inúmeros os casos que requerem um olhar diferenciado para suas especificidades

Para atender esta demanda, o professor precisa estar em constante aprendizado, ser um pesquisador. Este trabalho partiu da preocupação de, ao acompanhar o cotidiano da escola e da prática pedagógica dos professores, perceber e explicitar a importância e a necessidade da formação continuada para os docentes. Precisamos cada vez mais de professores que estejam dispostos a renovar suas práticas e investir em uma educação de qualidade que viabilize a aprendizagem significativa tanto para o aluno quanto para o professor.

2. UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Em artigo de 2007, Dalila Andrade Oliveira analisa o reflexo das reformas educacionais da década de 1990 sobre o trabalho docente. A autora faz um levantamento da produção acadêmica sobre o trabalho docente, comparando e relacionando com as reformas educacionais, os diferentes enfoques de pesquisa no período estudado. O estudo abarcou um período de vinte anos (1982-2002).

Neste levantamento, a autora constatou o deslocamento da predominância de pesquisas sobre a organização do trabalho escolar ou pedagógico, para estudos que centram suas análises mais nos aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e nas questões da subjetividade. Segundo Oliveira (2007), ao final da década de 1990, houve um deslocamento do foco das questões centradas no trabalho docente, para a formação e profissionalização docente.

Oliveira (2007) faz uma análise das reformas educacionais e suas orientações gerais para a América Latina e para o Brasil. Nestas, a educação aparece como

estratégia de redução das desigualdades, e o foco são as políticas compensatórias, onde o desempenho educacional é associado a programas de renda mínima, exemplo: bolsa escola.

Segundo a autora, neste período a expansão da educação é considerada como estratégia de redução das desigualdades, entretanto, de acordo com os compromissos firmados em Jomtien, Tailândia, 1990, não significava um atendimento amplo, mas uma educação mínima. Trata-se de um reforço à educação formal: educação geral e escolarização, atendendo a demanda de uma formação mais sólida e geral dos trabalhadores, com ênfase nas competências e habilidades, compatíveis com a dinâmica dos processos produtivos.

Para Oliveira (2007, p.23), observa-se um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. Dito de outro modo, dar acesso à cultura escrita, letrada e informatizada, para inserção no mercado de trabalho.

Dentre as estratégias de gestão e financiamento, são adotadas/os: focalização das políticas públicas e sociais, descentralização, equidade, voluntarismo, comunitarismo, definição de custos mínimos assegurados para todos, exemplo:

FUNDEF.

Analisando as reformas educacionais e os/as trabalhadores/as docentes, a autora traça um panorama sobre as polarizações que marcaram os estudos sobre trabalho docente no período estudado: sacerdócio ou profissionalização?

Segundo Oliveira (2007), na discussão dos anos 1980 sobre a natureza do trabalho docente, surgiu a polarização: trabalho docente reconhecidamente profissional, merecedor de estatuto próprio; e, magistério como vocação, sacerdócio, revestido de certo “messianismo” e voluntarismo.

Nesta questão está imbricado o questionamento da relação tênue entre espaço doméstico e escola como local de trabalho: em cheque a figura da “tia”, dificuldade de reconhecimento social e profissional desses/as trabalhadores/as, luta pelo reconhecimento do direito de organização sindical desses/as profissionais, defesa da categoria dos trabalhadores em educação (professores/as, especialistas e funcionários/as da escola).

Já em meados da década de 1980, foram preponderantes estudos sobre a organização do trabalho na escola que, capitaneados por um artigo de Enguita (1991), levantaram a questão e marcaram a discussão sobre profissionalização ou proletarização. Frente à ambiguidade da docência, entre o profissionalismo e a proletarização, a profissionalização surge como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação frente aos processos de perda de autonomia e desqualificação no trabalho, tais como: ameaça ou perda efetiva de autonomia vivenciada pelos professores/as ante as reformas educacionais; novas formas de organização do ensino, como o livro didático, propostas curriculares centralizadas, avaliações externas. (OLIVEIRA, (2007)

Nos anos de 1990, continua a autora, surgem as discussões sobre trabalho docente e relações de gênero, raciais e étnicas, e, culturais. Nos anos de 1990, observa-se a consolidação da globalização, a influência pós-moderna, grande gama de pesquisas de caráter etnográfico (cotidiano da escola e os sujeitos envolvidos no processo educacional); análise da dimensão da experiência e das possibilidades múltiplas de resistência; tendência de estudos culturais que tratavam das características raciais e de gênero dos professores/as.

Oliveira (2007) traça um panorama, onde a discussão sobre o trabalho ou profissão docente e para onde apontam as reformas do período está no cerne dos estudos na década de 1990. Observa-se a mudança na legislação educacional, exigência de maior formação dos professores/as, certificação em nível superior para o exercício do magistério na educação básica. Mudanças estratégicas da profissionalização, mais rigorosa a seleção, o treinamento e a retenção de professores/as. Entretanto, permanece a banalização da questão: idéia de que a profissionalização dos professores/as deve ocorrer através da assimilação por esses/as de competências, o que caracteriza a mesma conotação dos programas de capacitação profissional fundados na “matriz de competências”: capacidade do/a profissional lidar de forma prática, segura e dinâmica com as novas exigências que se lhe apresentam no trabalho. Aqui está embutida a idéia de obtenção de sucesso, resgate dos princípios liberais da “livre concorrência”, pressuposto da “competência do indivíduo” de se lançar no mercado e permanecer nele.

A autora conclui, em síntese, refletindo sobre o impacto das reformas educacionais para a educação e o trabalho docente: maior educação formal evocada como “único caminho” para trabalhadores/as encontrarem emprego; formação passa a ser estratégia defensiva; não conseguindo responder aos desafios da prática cotidiana, professor/a pode estar atribuindo este insucesso a sua pouca capacitação; idéia reforçada pela natureza do trabalho docente: o que valoriza um professor/a é o conhecimento que possui e que consegue transmitir.

Oliveira (2007) se preocupa especialmente com o mal estar manifestado pelos professores/as: precisam saber cada vez mais, mas lhes faltam cursos e programas de qualificação, de formação continuada; professor/a visado pelos programas governamentais, como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma, e se vê constrangido a tomar para si o êxito ou o insucesso dos programas; reduzida à questão da competência do professor/a, ou falta dela, o sucesso no desempenho dos alunos/as, da escola e do sistema;

A autora provoca uma profunda reflexão, traçando um panorama da profissão docente através das pesquisas sobre o trabalho docente, nas últimas décadas, ressaltando os novos desafios da contemporaneidade. Desafios como a precarização e proletarização do trabalho docente frente às reformas educacionais na década de 1990 na América Latina, cujo resultados os profissionais da educação estão enfrentando, de forma acentuada, até os dias atuais. Fundamental a conscientização de que o problema não é individual, como prega a lógica neoliberal das competências, mas coletivo e estrutural. Importante que o professor/a tenha essa clareza para que não recaia na ingenuidade de pensar que a educação é a “arma” que vai mudar o mundo, que sozinha ela vai resolver os problemas que o capitalismo reestruturado criou. Mas que também não recaia no imobilismo, já que o problema é estrutural, não “teria nada a fazer”.

3. FORMAÇÃO SOB QUAL PERSPECTIVA?

Até o final da década de 1970 a maioria da população não tinha acesso a escola, foi por ocasião da abertura política e do final da ditadura, quando se ampliou o acesso a escolarização para uma grande maioria da população, em que surgiram os primeiros

celeumas em torno do sucesso (ou não) da alfabetização, pois entrou em questão todos os outros condicionantes sócio culturais e econômicos que interferem no aprendizado, para além da escola.

Nesse contexto, o professor aparece cada vez mais como protagonista do aprendizado do aluno, como se somente a ele coubesse todo o (in)sucesso do processo de ensino aprendizagem, desconsiderando a inibição dos demais agentes sócio-educativos (RICCI, 1999).

Em que pese a crítica sobre tal responsabilização docente, e para não recair no imobilismo que destacamos anteriormente, consideramos necessário que o professor reveja, sob uma perspectiva crítica, sua prática pedagógica. Fruto de uma formação tradicional e conteudista, cabe ao professor contemporâneo a formação de uma nova geração ligada 24 horas por dia na tecnologia, cujo desinteresse pelo ensino tradicional está explícito e que nos desafia a repensar práticas e currículos.

“O professor não pode e nem deve ser repetitivo dos mesmos métodos e formas de seus antecessores, porque assim, a escola em nada muda e continuará reproduzindo modelos descontextualizados de ensino, conseqüentemente, os alunos serão indisciplinados e desinteressados [...] A mudança configura-se por tornar ou trazer os conteúdos para a realidade do aluno, fazer ponte entre o universal e o local, para que o aluno se sinta parte integrante da sociedade, favorecendo um ensino articulado para a vida social, profissional e pessoal” (ARAÚJO, 2008, p.10).

Entende-se que, na prática tradicional de ensino, o professor perde a oportunidade de crescer juntamente com seus alunos, o que se torna desmotivante, falar sempre as mesmas coisas, abrir sempre o mesmo livro. A frase de Guimarães Rosa: “Professor não é quem ensina, mas quem de repente aprende”, está imbuída de uma necessária reflexão, de que o professor perceba a possibilidade de não ser meramente um transmissor de conhecimentos, mas de se perceber também enquanto aluno e se permitir aprender com seus estudantes. A beleza de ser humano é que somos inacabados. Para Paulo Freire

“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim

mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (...) Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado". (FREIRE, 1996, p. 27:28)

Nessa esperança radical de acreditar no porvir e numa educação libertadora, que instrumentalize o ser humano para exercer sua cidadania, é que reside o cerne do trabalho docente. Para que possamos dialogar, interessar e desafiar esta geração que aí está, torna-se cada vez mais necessário se manter atualizado e buscar novas práticas de ensino.

"Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos" (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 93)

No Brasil, a formação continuada acontece de diversas maneiras: através de programas do Governo Federal, Estadual e Municipal e por iniciativa dos próprios docentes de estarem buscando cursos de capacitação online ou presenciais, ou ainda através das universidades. A formação de professores está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/1996, que estabelece em seu artigo 62º os requisitos referente a formação necessária exigida para o exercício da docência

“Art. 62º - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996)

A formação docente é norteada também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e também para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2015)

Dourado (2015) destaca que

“É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais (...) Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação.”(DOURADO, 2015, p.06)

Percebe-se que a formação continuada dos professores é assunto candente e objeto de disputas políticas e conceituais. Para além do discurso e da letra da lei, o que se vê hoje no Brasil ainda é a falta de vagas nas universidades públicas, para que se possa garantir uma formação continuada de qualidade; e, abundância de oferta de cursos de pós-graduação de qualidade imprecisa, superficialmente fiscalizados pelo MEC, que não possui estrutura adequada para tal.

Por outro lado, na escola pública, convivemos com a falta de infraestrutura, falta de investimento, má remuneração dos docentes, distanciamento da participação das famílias e da comunidade. Percebemos a falta de interesse dos alunos com um modelo educacional que já não faz sentido e não tem significado, somos pressionados por uma gestão pública sem o menor conhecimento sobre a educação;

cada vez mais próxima de uma “gestão empresarial” onde o que importam são números e resultados alcançados, haja vista o empenho em “melhorar o IDEB”.

Muitos são os fatores que podem ser responsáveis pela qualidade do ensino público no Brasil ainda não ter atingido patamares desejáveis. Uma escola de excelência é aquela onde todos têm acesso e conseguem aprender, e isso ainda está longe de acontecer. Alguns dos motivos expostos acima, dentre muitos outros e de diferentes complexidades, podem estar influenciando na desmotivação docente em buscar um aprimoramento profissional que possa promover inovação e maior significado na sua prática pedagógica.

3.1. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE, EMBATES E DESAFIOS

Refletindo sobre estas questões, consideramos importante ressaltar algumas iniciativas positivas referente a formação docente em âmbito federal, realizada em parceria com as universidades públicas, como o Programa Escola de Gestores², que ofertou vagas em cursos de formação específicas para pedagogos, coordenadores pedagógicos, conselheiros de escola, gestores, entre outros. Outra parceria do MEC com as universidades públicas é o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferta vagas para a formação de professores efetivos da rede pública que não atuam em sua área de formação, a Rede Universidade do Professor.

Outro programa importante para a formação docente é o “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR³. O PARFOR tem o objetivo de promover a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB lei nº 9394/1996, e

² <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>

³ É um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. (BRASIL, 2015)

contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Realizado na modalidade presencial, e priorizando, mas não somente, a primeira licenciatura, oferta vagas em turmas especiais em cursos de:

- I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;
- III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2015)

Este é um programa de formação de excelência, cujo foco está na melhoria da formação dos professores que já estão atuando nas redes públicas de ensino, plano de formação que surge atendendo ao ensejo dos professores da rede pública, uma demanda histórica da categoria.

Dentre as iniciativas de excelência criadas e executadas pelo governo federal em parceria com as universidades públicas e as redes públicas de ensino, destacam-se o PARFOR e o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Este programa proporciona aos professores melhoria na sua prática em sala de aula continuamente. Segundo o MEC

“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (...) Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (...) a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função 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, MEC, 2015)

Varias portarias foram abertas visando nortear o desenvolvimento do PNAIC, a primeira criada em julho de 2012, Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. A portaria de dezembro de 2012 define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas e estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012:

§ 1º As ações do Pacto serão conduzidas e monitoradas no âmbito dos estados e do Distrito Federal, reforçando a responsabilização das redes de ensino pelo desenvolvimento das atividades e resultados do programa. (BRASIL, MEC, 2012)

A portaria de março de 2016 altera a Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Visando justificar e objetivar as ações do Pacto o art. 2º, Portaria N. 153, de 22 de março de 2016, em seus três incisos ressalta a importância do desenvolvimento de tal projeto:

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. (BRASIL, MEC, 2016)

O PNAIC foi criado em 2012 e é um compromisso formal entre os governos federal estadual e municipal, em que todas as crianças devem estar alfabetizadas até os oito anos de idade. No contexto atual, o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, como citamos acima, “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 sujeita à sua prática.” (BRASIL, MEC, 2015)

As ações do pacto contemplam cinco eixos: Formação, materiais didáticos, participação nas avaliações sistemáticas (Provinha Brasil – 2º ano e Prova do ANA ao final do 3º ano) e gestão mobilização e controle social. A formação conta com dois anos para formação de 120 horas presenciais, por ano, baseado no programa Pró - Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros são

conduzidos por orientadores de estudos que são professores da rede e farão um curso de duzentas horas por ano, ministrado em universidades públicas. Ou seja, os formadores do PNAIC participam de um curso ministrado em parceria com as universidades públicas, e depois funcionam como multiplicadores, orientando suas turmas de professores nas escolas pólos do PNAIC.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para as discussões em relação aos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Em relação aos materiais, são enviados aos municípios livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD⁴) e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola⁵); obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização.

O PNAIC tem pontos positivos e negativos e ainda levará pelo menos uma década para que possamos mensurar o impacto do programa para a alfabetização nacional, haja vista que o programa está neste momento sendo desenvolvido com os docentes dos anos iniciais (1º ao 3º ano) da rede pública de ensino.

Todavia, podemos inferir alguns pontos positivos da realização do trabalho, que já se encontra no terceiro ano de execução: o conhecimento adquirido pelos professores, as intervenções realizadas em sala de aula, a melhoria da metodologia utilizada, a motivação dos professores, o registro das atividades, as leituras de lazer, o uso das sequências didáticas, a bolsa auxílio que o programa oferta para os alfabetizadores, orientadores de estudos, formadores e supervisores.

⁴ <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico>

⁵ <http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>

Consideramos necessário destacar alguns pontos que percebemos como negativos e que poderiam ser melhorados: o fato da formação ser priorizada apenas para professores que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e os demais professores dos anos iniciais, regentes de turmas de 4º e 5º ano não terem a oportunidade de realizar a formação; os prazos para início da formação não serem cumpridos, pois deveria iniciar no início do ano e em 2015, por exemplo, a formação começou em agosto, prejudicando o bom andamento dos trabalhos. Também teve um impacto acentuado no programa a incerteza do momento político atual, pois para o ano de 2016 as datas de início do trabalho continuam incertas e postergadas para o segundo semestre, quando o ideal seria iniciar junto com o ano letivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No panorama desvelado neste trabalho, tivemos oportunidade de perceber disputas políticas e conceituais em torno da formação docente. Todavia, de alguma forma, existe um consenso da importância desta formação continuada docente para a melhoria da qualidade do ensino e da educação pública ofertada.

Entre incertezas e cortes na educação pública, explicitados na conjuntura atual, haja vista as propostas de emenda constitucional que tramitam no congresso federal neste momento, e que já foram em parte aprovadas, como a PEC 241/2016 que desvincula a obrigatoriedade de aplicação de determinada receita da união dos gastos públicos com educação, saúde e segurança, e a PEC 257/2016, que atinge diretamente o funcionalismo público, dentre estes os docentes, um retrocesso de décadas em relação a direitos trabalhistas conquistados arduamente; vale ressaltar aspectos positivos dos programas de formação fomentados nas últimas gestões a frente do governo federal, programas como o PARFOR e o PNAIC.

Estes programas indicam, sim, a valorização do professor, principalmente da formação continuada do professor em exercício nas redes públicas do país, e o quanto esta formação é importante para a melhoria da educação pública. Quanto ao alcance da efetividade e da eficácia desses programas de formação, o fato de estarem em curso no momento não nos permite inferir ou mensurar, este será um desafio para as pesquisas dos próximos anos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R. A. **Formação continuada dos professores de Geografia de Jaraguá do Sul**: Possibilidades e limites. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Dissertação (Mestrado).

BRASIL, MEC. **Lei nº9394/1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: fevereiro de 2016.

BRASIL, MEC. **Portaria MEC n. 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. Acesso em: julho de 2016. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sql_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sql_orgao=MEC

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 812, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>

BRASIL, CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/parfor> Acesso em: maio de 2016.

BRASIL, MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em: março de 2016.

BRASIL, MEC. **Portaria N. 153, de 22 de março de 2016**. Altera a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_153.pdf Acesso em: julho de 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299324, abr.-jun., 2015. Acesso em: fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil.** Brasília, DF: Unesco, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente.** In: Oliveira, D. A. Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 3ª edição.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº66, abril/1999.