

A CONSTITUIÇÃO DO DIÁLOGO SOBRE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES DE ARARUAMA NO RIO DE JANEIRO

THE CONSTITUTION OF THE DIALOGUE ON A PUBLIC
POLICY FOR CONTINUOUS TRAINING WITH LITERACY
TEACHERS OF ARARUAMA IN RIO DE JANEIRO

Elaine Constant

*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
constant.ela@gmail.com*

Jefferson Willian Silva da Conceição

*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
jeffersonwillian.ufrj@gmail.com*

Larissa Leão

*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
lari_leao@hotmail.com*

Luciana Rodrigues

*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
lucianacespeb@gmail.com*

Resumo

O estudo analisa uma “Roda de Conversa” como caminho para a constituição de uma forma relação horizontal entre a Universidade e Escola Básica. A análise contou com professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do município de Araruama no estado do Rio de Janeiro. A metodologia foi de pesquisa qualitativa: relatos e Pesquisa Grupo Focal. Essa viabilizou compreensões sobre as práticas formativas e a participação dos professores em debates acerca da alfabetização e mostrou os dilemas docentes com a organização do sistema educacional com ciclo nos contextos com permanentes mudanças societárias. Conclui-se que a ideia de reflexão, nas práticas formativas, pode representar uma forma de colonização dos saberes dos professores. **Palavras-chave:** Práticas formativas. Alfabetização. Colonização de saberes.

Abstract

The study analyzes a “round of Conversation” as a way to constitute a horizontal relationship between the university and the elementary school. The analysis included teachers from the “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) of the Araruama city in the state of Rio de Janeiro.

The methodology was qualitative research: reports and focal group research. This enabled understanding about the training practices and the participation of the teachers in debates about literacy and showed the teachers dilemmas with the organization of the educational system with cycles in the contexts with permanent societal changes. It is concluded that the idea of reflection, in the formative practices, can represent a form of colonization of the teachers' knowledge.

Keywords: Formative practices. Literacy. Knowledge colonization.

A formação continuada e a “universitarização”: possibilidades de relações mais dialógicas?

Desde 2007, a formação continuada de professores, em especial, para alfabetizadores se apresentava como uma temática com destaque no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse documento indicava-se a importância de reflexões acerca das práticas formativas para professores, bem como a necessidade de substituir as campanhas de alfabetização por programas, uma vez que essa última favoreceria a estruturação de cursos para formação continuada a partir da colaboração com os sistemas educacionais. Ainda de acordo com o PDE (Brasil, 2007), tanto a perspectiva da formação inicial como continuada deveriam ser responsabilidades das Universidades públicas, uma vez que

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. (p. 10).

Com essa orientação, percebe-se a valorização do processo de “universitarização” (Maués, 2003) como um elemento constitutivo para um novo receituário da formação continuada. Esse processo foi trazido da educação a distância, via política educacional. As orientações para essa modalidade partiram de documentos internacionais, assim como o consentimento e o acordo com os interesses das elites dirigentes nacionais no exercício do poder. Nesse sentido, a “universitarização” significa “o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades” (p. 13)¹.

¹ Também representa uma forma de “qualificar” melhor a formação e encaminhá-la para a profissionalização, objetivando a elevação da formação para o nível superior e um aprofundamento dos conhecimentos para maior domínio no exercício da função.

Nesse sentido, a substituição das campanhas para programas parece ter suscitado novas possibilidades de práticas formativas para o desenvolvimento profissional de professores, e, no caso desse estudo, investiga se representou importante contribuição na área da alfabetização. Tal fato também pode elucidar se a Universidade pública promoveu importantes debates pedagógicos, ampliando sua atuação no campo da formação de professores.

Contudo, é fundamental lembrar que lidar mais intensamente com a formação continuada exige aprofundamentos nas concepções presentes na literatura pedagógica. Justamente o “mergulho” nos estudos sobre essa modalidade formativa mostra que há várias e distintas perspectivas para o conceito desse tipo de curso.

Gatti (2008) chama a atenção para a imprecisão do conceito de educação continuada no Brasil. Segundo a autora, o conceito é usado tanto no seu sentido mais restrito relacionado com a dimensão formal, referindo-se a propostas de formação estruturadas oferecidas após a graduação ou com o ingresso no exercício da docência. Da mesma forma, é compreendido no sentido amplo, relativo a qualquer atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, desde o trabalho na escola, passando por eventos científicos, cursos virtuais e outras modalidades.

Considerando as orientações oficiais do Ministério da Educação (MEC) em 2012², de que a formação continuada para alfabetizadores fosse desenvolvida por uma Universidade pública, esse estudo objetiva apresentar algumas interpretações – com dados qualitativos de uma pesquisa – acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no estado do Rio de Janeiro, coordenada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual se procurou analisar as seguintes indagações: Quais são os desafios atuais dos professores alfabetizadores da escola pública? Como a Universidade (como programa) pode contribuir para lidar com esses desafios? Quais são as interpretações dadas por professores sobre uma formação continuada coordenada por uma Universidade pública?

Cabe ressaltar, inicialmente, que o PNAIC iniciou no ano de 2013 e os diferentes participantes – coordenadores locais, orientadores e alfabetizadores – das redes municipais reivindicaram uma transformação qualitativa para o curso de formação continuada: havia uma insistente reivindicação para estreitar as relações entre a Universidade e Escola Básica, constituindo elos e práticas formativas que ultrapassavam os objetivos do PNAIC.

Na solicitação do diálogo Universidade-Escola era possível perceber os abismos historicamente criados, mas também era necessário minimizá-los,

² O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

em especial, porque começava se estabelecer um movimento em prol da escola pública e por todos os envolvidos. Era fundamental perceber as transformações ocorridas em cada ação e na relação entre o Ensino Superior público e a Escola Básica, também pública. O trabalho precisava superar a prescrição de sugestões pré-definidas por materiais criados pelo Ministério da Educação (MEC) e, de alguma forma, era importante constituir uma forma de autoria coletiva no processo de pensar e fazer a alfabetização.

A solicitação de um processo dialógico, trazido pelas redes municipais, talvez mostre que a “universitarização” favoreceu um importante processo de mobilização das redes municipais para ampliação do compromisso com a alfabetização nas escolas públicas em todo o estado do Rio de Janeiro. Os professores solicitavam debates que pudessem favorecer novas perspectivas para a alfabetização no ensino público, sem a perda da identidade profissional e da regionalidade das distintas localidades do estado do Rio de Janeiro.

Se a “universitarização” está relacionada com uma forma de profissionalização e especialização do professor, também trazia a necessidade dos professores de apreender melhor os conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão, transmitidos por uma universidade. Contudo, alguns professores pareciam inseguros para estabelecer uma aproximação maior com a Universidade, pois temiam certa desqualificação diante do cenário científico e acadêmico.

Assim, para constituir relações com maior proximidade com esses professores, foi necessário criar espaços em que os profissionais se sintam coautores de um conhecimento profissional. Assim sendo, nesse estudo é considerado o diálogo estabelecido em uma “Rodas de Conversa” entre a equipe da coordenação do PNAIC/UFRJ e professores alfabetizadores do município de Araruama, do estado do Rio de Janeiro.

Vale ressaltar que, na Roda de Conversa, os professores desse município mostraram intensa valorização de um princípio formativo: as trocas de experiências. Cabe ressaltar que essa prática vem se desenvolvendo no cenário educacional brasileiro desde a década de 1960.

Nesse período, as “trocas de experiências” iniciaram-se como um esforço coletivo para aperfeiçoamento do magistério, bem como para a renovação do ensino. Na ocasião, significava a possibilidade de fomentar uma nova cultura pedagógica, por meio da formação do professor, e de estudos que visavam à reformulação dos métodos de ensino. Foi um período das experimentações para o aperfeiçoamento do magistério. Assim, os cursos foram criados para proporcionar aos professores o acesso às novas tecnologias de ensino, bem como favorecer a prática docente pautada em estudos científicos realizados no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Da mesma forma, os cursistas recebiam bolsas de estudos, e, após a realização do curso, deveriam voltar e colocar em prática o aprendizado na sala, bem como o disseminando na sua rede escolar. Contudo, na ocasião, Florestan Fernandes (1996) alertava para o fato de que

[...] se quisermos associar educadores e cientistas sociais em trabalhos cooperativos, é essencial que se resolva o ajustamento de ambos no plano da pesquisa e no da produção intelectual voltada para a exploração ou transformação da realidade. Nem o educador deve manter a concepção científica de que o cientista social tem o segredo das soluções dos problemas educacionais brasileiro; nem o cientista social deve encarar o educador como um técnico e uma figura secundária nos seus projetos de integração (p. 566).

Observa-se que para a perspectiva acima é necessário estabelecer relações e práticas formativas a partir de relações dialógicas e horizontais. Contudo, desde as décadas de 1970 e 1980 se instalou o movimento de “assessoramento” técnico-pedagógico como prática formativa de professores. Essa lógica colocou em xeque os saberes profissionais criados no contexto da escola básica, porque objetiva a reorganização das práticas de ensino. Da mesma forma, o “assessoramento” gerou desconfiança, por parte dos professores, dos conhecimentos criados a partir de pesquisas científicas desenvolvidas no campo da Educação. Enfim, esse período pode ter favorecido certo distanciamento entre a Escola Básica e a Universidade, assim como uma “solidão” profissional de professores, em especial, para quem lida com a alfabetização de crianças.

O processo de estabelecimento da formação continuada revela alguns motivos que contribuíram para que alguns professores tenham dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaborativa entre e com os colegas. Da mesma forma, diante das transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, alguns professores se mostraram receosos para lidar com questões que emergem no dia-a-dia das escolas, levando-as a reivindicar espaços formativos nos quais possíveis respostas possam vir de outras instâncias, mas essas precisam ser construídas de forma coletiva. Esses fatos suscitaram outras indagações sobre o processo de formação continuada na equipe PNAIC/UFRJ: Qual é a importância da “troca de experiência” nas Rodas de Conversa, como prática formativa, para os professores alfabetizadores e pesquisadores? Quais são as traduções possíveis trazidas pelas “vozes” dos professores nas Rodas?

A pesquisa sobre a formação: o Ciclo de Alfabetização em debate

O estreitamento do vínculo, no ano de 2015, entre a equipe de formação do PNAIC/UFRJ com professores das redes públicas exigiu o estabelecimento de novos caminhos para lidar com a formação continuada. Logo, demandou a criação de uma pesquisa sobre os modelos de práticas formativas e profissionalização docente presentes nas concepções dos alfabetizadores, porque, na medida em que se constituía uma parceria entre a Universidade e

a Escola, era necessário compreender os sentidos apresentados pelas “vozes docentes” nos eventos organizados pela equipe do PNAIC/UFRJ³.

Nesses encontros, os professores mostravam interesse em algumas temáticas, tais como: a identidade profissional docente, a alfabetização como prática social e o conhecimento escolar. Esses temas pareciam trazer a importância de se criar um movimento para construir coletivamente uma perspectiva formativa e profissional mais relacionada às realidades dos municípios do Rio de Janeiro.

Esse interesse dos professores reforça a ideia de que a formação continuada de professores alfabetizadores passa por significativas transformações nas formas de desenvolvimento profissional, pois novos paradigmas, sobre o conhecimento escolar, estão valorizando mais o desenvolvimento de práticas educativas a partir dos interesses dos alunos. Esta transformação se baseia na concepção de que,

Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicações dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política. (Brasil, 2010).

Essa mudança representa desafios para alguns professores, na medida em que requer mais flexibilidade destes profissionais para acomodá-las no dia a dia da escola. Do mesmo modo, também sugere o rompimento com valores e as crenças próprias sobre determinada concepção de educação, principalmente aquelas relacionadas às práticas pedagógicas para a alfabetização de crianças.

Assim sendo, a formação continuada se mostra como prioridade no cenário educacional, visto que os professores alfabetizadores experimentam a introdução de novos saberes do repertório profissional, mas também questionamentos sobre a apropriação desses para o cotidiano escolar. Isso gera um questionamento importante: Como os professores experimentam as mudanças a partir de uma variedade de perspectivas e abordagens para a alfabetização e se essas envolvem outra alteração pedagógica, e mais intensa: o Ciclo de Alfabetização?

Convém ressaltar que a proposta de ciclo é uma das “inovações” trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em que se apresenta, conforme o Art. 32, parágrafo 1º, a seguinte orientação: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”.

³ Desde o mês de janeiro de 2013, após a adesão da Faculdade de Educação da UFRJ ao PNAIC, a coordenação vem organizando um evento denominado “A Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro”. Atualmente, esse Seminário já está na XI versão e se desenvolve a partir das sugestões dos representantes das redes municipais do estado do Rio de Janeiro, envolvendo diferentes temáticas relacionadas à formação continuada e à alfabetização infantil.

Entretanto, não define a especificidade dessa proposta, mas o que se observa é a predominância nas práticas de avaliação em vários artigos da Lei, uma vez que também sugere a criação do Sistema Nacional de Avaliação como uma forma de garantir a qualidade de melhoria do ensino nas escolas brasileiras.

O debate atual ainda indica a necessidade de melhor elucidação sobre o que caracterizam os ciclos e qual a sua relação com o conhecimento escolar. Entretanto, para alguns especialistas que se dedicam à temática (Barreto e Mitrulis, 2001; Fernandes, 2003; Mainardes, 2007), não há um consenso sobre o que define “o que é” e como deveria ser estruturado o sistema de ciclos. Conforme Arosa (2009)⁴, tal constatação elucida que

não há uma unidade na forma de compreender o que seja a organização escolar em Ciclos. Estudos sobre a implantação dos Ciclos no Brasil (Barreto e Mitrulis, 2004; Fernandes, 1997, 2003, 2004; Freitas, 2003, 2004; Mainardes, 2006, 2007; Krug, 2001) revelam várias possibilidades de organizar o Ensino Fundamental, tornando essa denominação imprecisa, por razões diversas. Sendo assim, igualmente, não há uma unidade no que se refere ao formato da escola em ciclos (p. 5).

Observa-se que as políticas de ciclos podem apresentar características e estratégias diferenciadas. Entretanto, boa parte parece se basear nos estudos do autor francês Philippe Perrenoud⁵, tornando-se uma das principais referências para os estudos sobre ciclos. Contudo, para este estudo, é importante considerar a definição de sistematização trazida por Barretto e Sousa (2005), na qual as autoras apontam que os ciclos

compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino. (p. 660).

⁴ Disponível em: www.histedbr.fae Unicamp.p.br/acer_histedbr/seminario. Acesso em: 15 ago. 2016.

⁵ Perrenoud (2004) também admite que a concepção de ciclo não vislumbra uma definição estável, em boa parte dos estudos na área curricular, de uma maneira geral, em todos os casos trata-se de tomar um “ciclo de estudos”, já existente, mas com uma reordenação possível. Segundo o autor, dentro de um ciclo de estudos existe certa unidade de concepção dos objetivos, das disciplinas, dos programas e dos modos de ensino.

Para Mainardes (2007), os ciclos se tornaram uma opção para a educação apropriada à classe de trabalhadores, pois elas foram produzidas no contexto das crises do sistema econômico, político ou sociocultural o qual impulsionou mudanças no papel do Estado e em seus discursos políticos⁶.

O autor, inspirado em estudos de Bernstein sobre as classes sociais e a prática pedagógica, alerta que esta proposta desconsiderou as condições sociais que controlam a produção e reprodução das relações de poder e controle que regulam a sua existência. Isto porque “não se pode perder de vista a possibilidade da reprodução, nessa política, das desigualdades constatadas no regime seriado” (idem, p. 89), pois as práticas pedagógicas estão mais orientadas para o mercado. O discurso da “não reprovação” e da continuidade da aprendizagem, de acordo com Mainardes (idem.), acabou por negligenciar que esta política deixou de lado as razões econômicas e passou a colaborar com outros motivos, como a redução da reprovação e da evasão, a possível melhoria da qualidade do ensino e a democratização da escola.

A concepção de ciclo vislumbra uma visão de democratização da escola como garantia de acesso e permanência, concebendo que a escola só se justifica quando explicita a relação de seus objetivos e atividades, consubstanciados em seu currículo. Não se trata, por conseguinte, de democratizar qualquer escola. Pretende-se uma escola que se proponha a ser importante para seus alunos, tomando-os como indivíduos, que não negligenciem os conhecimentos adquiridos a partir da história de cada um.

Percebe-se que a política de ciclos, por envolver transformações no sistema de promoção, nas concepções de aprendizagem e na forma de organização da escola, criou um impacto nas crenças dos professores a partir de novos critérios para a promoção dos alunos e de novas concepções para o conhecimento escolar. Assim, a avaliação da aprendizagem no ciclo só pode ser processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa.

No entanto, a concepção de ciclo no PNAIC está atrelada à noção de que a alfabetização seja mais um comprometimento educacional das gestões municipais e outras esferas, como a estadual, em que essas instâncias assumam como uma política pública de Estado, estabelecendo um período para que isso ocorra. Tal conceito está expresso na intenção de que o Ciclo de Alfabetização é uma possibilidade de garantia do “direito à aprendizagem”, trazendo a ideia que é necessária uma proposta de inclusão social via conhecimento escolar. Entretanto, os documentos oficiais apresentam teorizações sobre a avaliação de forma multifacetada, na qual concepções distintas parecem conviver de forma

⁶ O autor recorda que a política de Ciclos tornou-se relevante dentro do projeto educacional do Partido dos Trabalhadores e se tornou uma “marca registrada” do PT. Objetiva-se implantá-la como uma medida essencial para superar o fracasso escolar e construir um projeto alternativo de educação. Assim, esta proposta foi considerada como uma das políticas mais inovadoras e progressistas dos últimos anos.

pacífica e sem confrontos no cotidiano escolar, gerando a ideia de uma política de “ciclos avaliativos da alfabetização”.

Essa atividade diagnóstica permite ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos. Mas é necessário, também, que a avaliação seja contínua, isto é, não ocorra apenas no início do processo, mas durante todo o período letivo, a fim de que haja planejamento em ação, ou seja, redefinição de estratégias ao longo do processo. Para tal, é preciso saber quais são os conhecimentos e habilidades a serem ensinados e conhecer estratégias variadas de avaliação. Um instrumento avaliativo bastante conhecido é a Provinha Brasil, aplicada em turmas do ano 2 do Ensino Fundamental (ele propõe diagnosticar o nível de conhecimento da leitura e da apropriação do sistema de escrita). (Brasil, 2012, p. 8).

Justamente as distintas modalidades de avaliação são enfatizadas no documento do PNAIC, no qual se preveem as duas frentes de interpretações para os professores. Elas são apresentadas complementares, em que se propõe uma “avaliação permanente e formativa” e outra “avaliação diagnóstica e externa”.

Avaliação permanente e formativa⁷: O Curso de Formação Continuada dos Professores alfabetizadores prevê [...] planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças, com a construção, pelos professores, de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem [...] os professores serão auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens [...].
2. Avaliação diagnóstica e externa⁸: no final do 3º ano será aplicada [...] uma avaliação externa anual para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno⁹.

Essa duplicidade de compreensão pode favorecer uma considerável transformação da relação dos professores com o conhecimento escolar e de sua maneira de avaliar. Entretanto, para os professores alfabetizadores, as duas modalidades não se complementam, pois os alunos mostram dificuldades de lidar com as avaliações formais oriundas do MEC, bem como alguns estudantes mostram baixo desempenho escolar ou resultados incompatíveis com as aprendizagens constatadas no cotidiano escolar. Também afirmam desconhecer como lidar com novas modalidades avaliativas, diferenciadas dos tradicionais

⁷ Grifo no documento.

⁸ Grifo no documento.

⁹ Trecho retirado da cartilha distribuída na ocasião do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2012. Disponível em: www.pacto.mec.gov.br. Acesso em: 15 ago. 2016.

“exames”, que intencionam inibir reprovações e fatores de exclusão social via processos distintos de avaliação discente.

Essas transformações desencadeiam preocupações entre os professores relativas às alterações profundas para o contexto escolar no que se referem ao confronto entre as concepções de práticas pedagógicas e avaliativas tradicionais e as consideradas mais democráticas. Esse confronto exige um movimento investigativo sobre o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, pois mostram muitas críticas à concepção de ciclos, em especial, como possibilidade de organização do sistema municipal de educação.

Questionamentos sobre o ciclo, já ano de 2013, eram apresentados no curso de formação continuada do PNAIC. Nessa ocasião era privilegiado o debate sobre a Linguagem e, em especial, a apropriação da Língua Portuguesa. Esse período foi marcado pela perplexidade da equipe de formação da UFRJ, porque os professores defendiam que os debates sobre a alfabetização infantil pouco aconteciam em diferentes âmbitos das redes municipais de educação¹⁰. De acordo com os orientadores de estudos, os sistemas municipais estavam mais preocupados e interessados com as políticas de correção de fluxo escolar, bem como a reversão imediata dos altos índices de analfabetismo, entretanto sem análises sobre as dificuldades para alguns alunos lidarem com a alfabetização no terceiro ano do ensino fundamental.

Tal fato exigiu compreender as possibilidades e limites nas relações entre a Universidade e a Escola Pública. Era preciso estabelecer um processo dialógico que envolvesse o conhecimento científico, desenvolvido pela primeira instituição, e os saberes profissionais que só eram “visíveis” na segunda, por meio do cotidiano escolar. Esta junção favoreceu debates sobre temas importantes para a melhoria da educação para os segmentos populares e o compromisso com a escola pública.

Assim, as discussões sobre o conhecimento escolar, desenvolvidas de forma colaborativa entre a Universidade e a Escola, contribuíram para repensar as lógicas utilizadas nos planejamentos dos professores, mas sem desqualificar as práticas constituídas por meio das trajetórias profissionais desses, bem como o contexto de um determinado sistema municipal. Era importante valorizar as experiências docentes como também favorecer a visibilidade para “novas didáticas” criadas cotidianamente em sala de aula para a alfabetização. Significava uma análise mais aprofundada sobre a perspectiva da autoria e autonomia na formação continuada de professores. Esse movimento foi observado na leitura atenta de formadores e professores cursistas para a análise conceitual dos cadernos produzidos pelo Ministério da Educação para estudos, mas os professores, atentos para a realidade vivida em uma sala de aula por cada professor, traziam um tipo de “letramento profissional”.

¹⁰ Depoimentos apresentados durante os cursos de formação continuada para os formadores e nos eventos desenvolvidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No ano de 2014, com o desenvolvimento de práticas relacionadas com Educação Matemática, a partir da integração entre essa área do conhecimento com aquelas vivenciadas na Linguagem em 2013, iniciou-se o debate sobre a interdisciplinaridade.

Foi uma fase do curso do PNAIC marcada por vários desafios, como, por exemplo, o fato de que os professores possuíam ínfimos conhecimentos sobre a Educação Matemática. Isso quase não ajudava na ampliação acerca da interdisciplinaridade e a integração curricular.

Nesse sentido, o planejamento das estratégias formativas para os cursistas se baseou mais nas lógicas sobre a aprendizagem da Educação Matemática. Isso evitou uma abordagem crítica sobre os conceitos apresentados nos cadernos de formação, como também a ampliação do conceito de alfabetização nas diferentes áreas curriculares, a partir da integração curricular, em especial, entre a Linguagem e Matemática. Tal fato trouxe mais indagações: Os professores são “formados” para trabalhar com a integração curricular? O que significa interdisciplinaridade? Interdisciplinaridade é o mesmo que integração curricular?

De acordo com Santomé (1998), o conhecimento científico vem sendo cada vez mais inter-relacionado, dirigindo-se para a resolução de problemas sociais complexos. Neste sentido, pode-se entender que

A interdisciplinaridade tem sua razão de ser na busca de uma grande teoria, uma nova etapa do desenvolvimento das ciências caracterizado por uma reunificação do saber em um modelo que possa ser aplicado a todos os âmbitos atuais do conhecimento. Para outros, o caminho rumo a maiores parcelas de interdisciplinaridade é provocado pela dificuldade, que se torna mais evidente a cada dia, de delimitar as questões que são objetos deste ou daquele campo de especialização do saber (p. 45).

Percebe-se que a interdisciplinaridade pode ser uma das formas de integração curricular, como também representa a tentativa de tensionar e problematizar o processo disciplinar que estabelece fronteiras para melhor análise de alguns conhecimentos, como, por exemplo, dos problemas sociais.

O processo disciplinar se caracteriza como uma prática constante, tanto na formação inicial de professores, quanto nas práticas profissionais dos professores das redes públicas. A aprendizagem por “disciplina” se evidencia na transposição didática da disciplina científica para a disciplina escolar, valorizando pouco os interesses dos alunos, como inibindo as relações entre alunos e professores. Contudo, as disciplinas escolares são distintas das científicas, pois as primeiras possuem como objetivo facilitar o trabalho dos conteúdos culturais no cotidiano escolar, a partir de constituição sócio-histórica.

Observando os posicionamentos dos professores da Escola Básica, no ano de 2015, a proposta de formação continuada para o PNAIC teve como objetivo inicial elaborar e desenvolver estratégias formativas para os professores,

considerando os estudos sobre as práticas interdisciplinares, envolvendo o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento físico e natural e da realidade social e política, em especial, Geografia, História e Ciências. Contudo, as demandas e incertezas dos professores sobre currículo integrado na alfabetização trouxeram outras temáticas igualmente para serem desenvolvidas no PNAIC: Ciclo, Currículo e Infância.

Esses temas se basearam na concepção de que um currículo integrado, com base na perspectiva interdisciplinar, se relaciona diretamente com as diferentes formas de compreensão sobre as disciplinas escolares. Busca como princípio integrador a valorização das experiências e das vivências dos alunos com a aproximação das práticas pedagógicas nas escolas e das histórias de “como” os currículos organizados se constituíram nas distintas redes públicas.

Assim, a integração de “saberes disciplinares” pressupõe modificar maneiras de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas pedagógicas, bem como alterar relações de poder para atender às demandas sociais da escolarização e também às relações de poder próprias das disciplinas na escola. Entretanto, todo o trabalho esteve atento ao risco de que o objetivo da integração não gerasse uma articulação artificial de conceitos que se referem a domínios distintos das disciplinas.

Contudo, muitas dúvidas ainda persistiam e eram apresentadas pelos professores sobre a ideia de organização do sistema escolar em ciclo para a alfabetização e a concepção de currículo integrado para crianças até oito anos.

Esse fato suscitava, de forma urgente, o desenvolvimento de uma pesquisa de interpretação dos dados qualitativos. Essa perspectiva auxilia nas análises sobre os dilemas profissionais dos professores, porque recobre hoje um campo transdisciplinar. De acordo com Vieira e Zouain (2005), considerando o campo da administração, a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

A opção assim se deu por uma pesquisa qualitativa e exploratória. Para a primeira, foi fundamental a ideia de que a realidade é socialmente construída e que, por esse motivo, não pode ser apreendida e expressa por meio de estudos quantitativos, cujos pressupostos são mais objetivos e gerais. Por esse motivo, a validade da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, como na pesquisa quantitativa, mas, sim, pela profundidade com que o estudo é realizado.

Quanto a exploratório, conforme Gil (2008) é importante familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado, como a compreensão das “vozes docentes” sobre o ciclo de alfabetização. Assim, a perspectiva exploratória (idem) se constitui em um tipo de pesquisa muito específica, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso, como o município de Araruama. Nesse tipo de pesquisa, haverá sempre alguma obra ou entrevista com pessoas

que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão.

Para criar a proximidade e familiarização com demandas e ouvir os posicionamentos dos professores, a equipe de coordenação do PNAIC/UFRJ criou uma alternativa para desenvolver uma metodologia dialógica e participativa. Assim, deu-se a ideia da “Rodas de conversa”. Essa proposta foi divulgada e recebeu amplo apoio dos representantes das redes municipais do estado do Rio de Janeiro. A equipe de formação foi constantemente convidada para ir dialogar com os professores alfabetizadores.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como eixo curricular o Ciclo de Alfabetização. Neste sentido, o objetivo da Roda de Conversa no dia 20/07/2016 é refletir, juntamente com a Escola Básica, sobre algumas concepções apresentadas acerca de Ciclo de Alfabetização e o conhecimento escolar, apresentados pelo PNAIC, no período entre 2013 a 2015. Busca-se ouvir as vozes dos professores participantes e compreender se a formação continuada tem favorecido possíveis transformações sobre as práticas pedagógicas diante de desafios vividos, por professores e alunos, no contexto da alfabetização nos sistemas públicos municipais. Assim sendo, a Roda de Conversa visa oferecer a professores o debate de temas através de uma metodologia participativa que promova o diálogo e a reflexão sobre o PNAIC e a alfabetização infantil. A partir daí, procuraremos melhor conhecer a demanda feita pelos municípios do estado do Rio de Janeiro com vistas a planejar e a realizar a formação continuada de professores para 2016. (Convite para os municípios).

A Roda de Conversa iniciava com a apresentação de algumas teorias acerca de Alfabetização e políticas públicas educacionais. Assim, logo após, buscava-se ouvir as vozes dos professores participantes e compreender se a formação continuada favorecia possíveis transformações sobre as práticas pedagógicas diante de desafios vividos, por professores e alunos. Com isso, foi possível conhecer algumas demandas feitas pelos profissionais de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro, assim como também colaborou com o planejamento e realização do curso de formação continuada de professores alfabetizadores.

A Roda, em especial nesse estudo com os professores de Araruama, revelou-se como fundamental, porque, além de ser um município com certa proximidade com a coordenação do PNAIC, também é um dos polos numerosos para o curso de formação continuada. Significa que nessa Roda não houve somente a tradução sobre Araruama, mas de outros municípios, uma vez que os professores atuam em outras redes públicas adjacentes.

Araruama, conforme a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), possui cinquenta e três (53) escolas distribuídas em cinco (5) distritos. Dentre essas escolas, seis (6) são creches.

Essa rede municipal conta duzentas e dezoito turmas (218) com ciclo (do 1º ao 3º ano do ensino fundamental), distribuídas em trinta e oito (38) escolas. Assim sendo, cerca de 72% estavam envolvidas com essa proposta. Quanto à forma de regime de contratação para atuar no magistério, Araruama possui cento e três (103) professores estatutários e cento e um (101) contratados, sendo que sete (7) atuam integralmente no ciclo de alfabetização.

Nesse município, as escolas possuem um Orientador Pedagógico (um para cada 10 turmas) e Orientador Educacional (um para cada 8 turmas).

Desde 2015, os professores fazem a formação em serviço. De acordo com a SEDUC, isso só foi possível porque as turmas possuem aulas de Arte, Educação Física e Sala de Leitura e essas são no mesmo dia da semana da formação continuada. Essa organização possibilita a participação do professor nos encontros formativos e na realização de um planejamento semanal, na própria escola.

Na Roda de Conversa, juntando vários professores e de distintas escolas de Araruama, deram-se vários depoimentos docentes, e esses começavam a mostrar uma tensão sobre os sentidos dados ao conhecimento escolar na alfabetização infantil, na sua historicidade, na sua relação peculiar e dinâmica com uma exterioridade, que exclui a literalidade, as correspondências diretas e unilaterais. Assim, colocava-se em jogo a complexidade do processo de apropriação sobre os valores e significações que viabilizaram o enfoque da comunicabilidade de ideias e pensamentos que se constituíram como um espaço de criação ou formulação da identidade profissional. Segundo Queiroz (1988), os depoimentos orais fazem com que pesquisadores busquem

Atingir a coletividade de que seu informante faz parte, e o encara, pois, como mero representante da mesma através do qual se revelam os traços desta. Mesmo que o cientista social registre somente uma história de vida, seu objetivo é captar o grupo, a sociedade de que ela é parte; busca encontrar a coletividade a partir do indivíduo (Idem, p. 24).

Desta forma, parafraseando Mignot e Cunha (2003), os professores mostravam que era preciso desvelar qual era a “invenção cotidiana da escola” (p. 9) e a constituição da identidade de um alfabetizador.

A partir daí, supõe-se que a “Roda de Conversa” se constituiu como mais uma face da investigação qualitativa, pois desenvolvia uma técnica etnográfica importante: Pesquisa Grupo Focal. Com este método reuniu-se, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público alvo da investigação, tendo como principal característica o trabalho reflexivo expresso na “fala” dos participantes. Conforme Neto et. al (2001, p. 10), com esta técnica os informantes apresentam, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Cabe ressaltar que a principal meta, segundo os autores, é a coleta de informações geradas através de debate, não possuindo como regra a singularidade ou a

convergência das opiniões. A busca de evidências por meio de grupos focais configurou um momento da pesquisa mais exploratório, sucedido por outro de coleta de dados nos documentos oficiais do Ministério da Educação, de forma a propiciar recursos analíticos características da pesquisa qualitativa.

Novas possibilidades para a formação continuada: a “descolonização” dos saberes profissionais

Como dito anteriormente, para iniciar a Roda, a equipe PNAIC/UFRJ preparava uma breve apresentação sobre a organização de sistema em ciclos no cenário educacional brasileiro a partir do meado da década de 1990. Após as abordagens teóricas, finalizava-se a apresentação com as seguintes indagações: Qual era a percepção de Ciclo? Como se deu a interpretação sobre Ciclo a partir de um curso de formação continuada para professores alfabetizadores? Há “novos” sentidos sobre essa proposta curricular? Quais são os desafios com o Ciclo? Quais são os avanços com o Ciclo?

Para os professores de Araruama¹¹, há a necessidade de análises sobre os encaminhamentos sobre as propostas relacionadas ao ciclo, uma vez que algumas temáticas precisam de melhor elucidação, tais como: a contradição entre aprovação automática e progressão continuada; a quebra do comprometimento profissional quando se parte do pressuposto “de que não aprendeu no primeiro ano, aprende no segundo ou terceiro” e sucessivamente, podendo “nunca ter o direito a aprender”; a escola de massa e os novos arranjos familiares; o declínio do trabalho coletivo no cotidiano de uma escola; os desafios com as crianças que não se apropriaram do conhecimento escolar “na idade certa”; as políticas públicas educacionais e a negligência do Estado com as mudanças sociais e culturais; a desvalorização das biografias profissionais dos professores e a escola pública.

Percebe-se que as temáticas trazem as transformações societárias sobre a escola pública, de massa e a docência. Assim sendo, novos desafios se delineiam a cada período ou década, intervindo bastante sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Contudo, para os professores alfabetizadores, esses dilemas não são debatidos nas escolas nas quais atuam ou são analisados nos cursos de formação continuada. Para esses profissionais, nos cursos há preocupação mais acentuada em trazer novos conceitos sobre a alfabetização e acrescido de um determinado discurso que pode responsabilizá-los pelos insucessos das crianças na escola.

¹¹ Participaram quarenta e cinco (45) professores distribuídos em cinco (5) distritos de Araruama.

Tal fato chama a atenção para a “voz docente” na “Roda de Conversa”. Percebe-se que há um tipo de convencimento a partir de uma determinada teoria, como também a incorporação de que os professores precisam abandonar as próprias ideias e se apropriarem das que uma proposta pode versar como “condução reflexiva”, conforme as palavras de uma professora.

Ainda de acordo com os professores, não há uma oposição absoluta ao ciclo como proposta para a alfabetização, mas há que se analisar de que forma as teorias são criadas de forma vertical e sem um diálogo com os profissionais da Escola Básica. Assim sendo, a Roda suscitou importantes contribuições sobre o uso da voz dos professores sobre as políticas públicas: Como se “toma” a voz? Como traduzir essa “voz”? Como ajudar o professor (como sujeito e não objeto de pesquisa) com a tomada da voz? Que “instrumentos” são importantes para lidar com a voz docente para levantar a própria voz?

Essas indagações podem contribuir para avançar no diálogo com os professores, porque “levantar a voz é algo educativo, mas pode criar um mal-estar”, porque “falar” é analisar a própria visibilidade no espaço público. A voz é a representatividade ou uma ação direta, ambas são ligadas ao ato de coragem. Neste sentido, parece importante compreender que o mal-estar pode estar correlacionado com a suposição de que “falar” pode prejudicar um determinado processo já instituído quando, ao contrário, pode se tornar um ato educativo, por forçar o pensamento em torno da temática que o provoca.

Assim sendo, significa buscar explicar a questão da menoridade, da importância de uma “educação menor” (Gallo, 2003) – baseada em uma fala não embasada em verdades universais – e que não está no “vazio”, pois pode ser mais potente para criar outras lógicas de pensamento. Assim, os questionamentos produzem pensamentos, instituindo práticas no cotidiano dos professores.

A partir desse postulado, conforme Gallo (idem), considerando os estudos de Deleuze para a Educação, tomando a filosofia como fundamento da educação e subordinação dessa última à ideia de reflexão, essa pode deslocar a arena de opiniões em busca da identidade à subordinação para verdade científica, resíduo do positivismo. Outro deslocamento para o autor é a transposição da “educação menor” com o campo educacional. Conforme o autor, esse processo produz uma “desterritorialização” completa dos códigos de territorialidade, das tradições e da cultura. Assim sendo, há uma ramificação política e agenciamentos políticos produzidos pelas “políticas públicas, dos parâmetros e diretrizes”, intrínsecos à educação maior produzida na esfera da macropolítica, que pode instituir o controle e a produção de indivíduos em série. Já a “educação menor” se constitui por meio de processos de resistências, pois atua no campo das possibilidades e desejos, algo produzido na esfera da micropolítica.

Por tudo o que foi dito, a comunicação e o diálogo exigido pelos professores, no ano de 2013, já trazia um movimento fundamental para a análise do processo

de formação continuada de professores alfabetizadores. Na medida em que a proposta formativa se delineava, dava-se a importância de constituir uma pesquisa sobre a constituição de uma maior relação dialógica e horizontal com os professores participantes. Para isso, eram precisos alguns encaminhamentos, tais como: Há uma escuta dos professores pela Universidade pública? O que diz a “fala” dos professores alfabetizadores sobre o processo de formação? Nas formações de professores “dá-se a voz para agradar e nada mais ou ouve-se o que está sendo dito”? Como uma “voz” pode representar uma demanda? No PNAIC, a “voz” ainda é controlada por um grupo de pesquisadores ou o professor ganha visibilidade? Descolonizar certas práticas está ligado a “descolonizar saberes” pela voz?

Os relatos de professores alfabetizadores, produzidos na Roda de Conversa, pelo município de Araruama, acrescido da análise de documentos oficiais do PNAIC e juntamente com levantamento bibliográfico, trouxeram a importância sobre os conceitos de dialogismo, identidade docente e processos formativos a partir de políticas públicas para a educação. Desse modo, foram possíveis algumas compreensões acerca dos processos de significação implicados em uma proposta política de formação que podem contribuir com os processos formativos dos professores e das práticas que mobilizam.

A Roda de Conversa, como uma perspectiva para ouvir os professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do estado do Rio de Janeiro, viabilizou práticas formativas mais horizontais e garantiu a participação dos professores em debates sobre a alfabetização. Isso também garantiu a participação dos municípios no âmbito da Universidade pública e a valorização das experiências presentes no cotidiano escolar, juntamente com a apropriação dos conceitos da Ciência da Educação sem uma hierarquia estabelecida nessa troca.

A teoria, diferente de uma “colonização” pedagógica, subsidiava momentos de mobilização em prol da escola pública. Assim sendo, tornou-se mais uma “formação política” do professor. Isso favorecia a junção entre a teoria com a experiência e a prática do professor, possibilitando perceber que a ação cotidiana da docência não se reduz à mera repetição mecânica e nem com um tipo de ativismo pedagógico. Assim, teoria e prática se tornaram fundamentais para as análises sobre alfabetização.

Enfim, observou-se uma circularidade de informações a partir de análises entre as duas esferas públicas. Pode-se dizer que foi um ensaio, um campo de experimentação e diálogo, que funcionou como um verdadeiro “laboratório de formação de professores” em que não se pressupõe o enfraquecimento das identidades de cada região e suas propostas educacionais.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões. Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2010.
- _____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. Estudos Avançados**. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.
- BARRETTO, E. S. de S.; SOUZA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez.. 2005.
- FERNANDES, C. O. **A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica: a transição para a escola do século XXI**. 2003. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº 37, Rio de Janeiro. 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAUÊS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/2003.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei; MARINS, Rogério Santos. **Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SIMON, Olga R. de Moraes Von. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Edições Vértice, 1988.
- VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.