

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, ANOS INICIAIS.

Rosangela Gama Mamedio¹

Resumo

O escopo deste trabalho consiste em refletir sobre a formação do educador e o ciclo de alfabetização, anos iniciais, tomando por base o processo formativo do Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa e o rebatimento dessa reflexão na atuação docente. Para este trabalho utilizou-se como embasamento para apresentação dos conceitos centrais a metodologia à luz de referenciais teóricos, prevalecendo as publicações acadêmicas afins, artigos de revistas, estudo da legislação educacional vigente, dentre outras.

Palavras-chave – Formação docente. Ciclo de alfabetização. Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa.

LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR Y EL CICLO DE ALFABETIZACIÓN, AÑOS INICIALES

Rosangela Gama Mamedio

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en reflexionar sobre la formación del educador y el ciclo de alfabetización, años iniciais, tomando como base el proceso formativo del Progreso de Alfabetización en la Edad Cierta y el rebatimiento de esa reflexión en la actuación docente. Para este trabajo se utilizó como base para la presentación de los conceptos centrales la metodología a la luz de referenciales teóricos, prevaleciendo las publicaciones académicas afines, artículos de revistas, estudio de la legislación educativa vigente, entre otras.

Palabras clave - Formación docente. Ciclo de alfabetización. Progreso de Alfabetización en la Edad Cierta.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Pós-Graduada em Ensino e Metodologia da Língua Portuguesa pela Faculdade Einstein (FACEI). Coordenadora Pedagógica da Rede Pública do Município de Pirai do Norte-BA. Telefone: (73) 9 8206-0069 E-mail: zanagama@outlook.com

THE EDUCATION TRAINING AND THE LITERACY CYCLE, INITIAL YEARS

Rosangela Gama Mamedio

Abstract

The scope of this work is to reflect on the formation of the educator and the literacy cycle, initial years, based on the formative process of the Regular Literacy Program in the Right Age and the reflection of this reflection in the teaching performance. For this work, it was used as background to present the central concepts of methodology in the light of theoretical references, prevailing related academic publications, journal articles, study of current educational legislation, among others.

Keywords - Teacher training. Literacy cycle. State Literacy Program in the Right Age.

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasce a partir de estudos e leituras realizadas sobre a formação docente e sobre a atuação do Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa frente a essa vivência. No cenário atual de constantes mudanças e busca por conhecimento, a concepção de ser professor implica em ousadia para essa busca com autonomia e proposição para os diferentes saberes.

Pensando assim, faz-se necessário discutir sobre a relevância das propostas do Programa Pacto Estadual com Municípios pela Alfabetização na Idade Certa no contexto do ciclo de alfabetização e a teorização da prática no processo ensino-aprendizagem. O tema surge frente a uma série de reflexões que circundam o fazer pedagógico e por se acreditar que a teoria não pode ser dissociada da prática, tendo em vista a formação em um contexto de ressignificação da prática a partir de experiências que possibilitem a promoção de uma aprendizagem significativa.

O objeto norteador deste trabalho consistiu na investigação sobre como os cursos de formação continuada docente, no contexto do ciclo de alfabetização favorecem a ressignificação da prática docente.

Os estudos realizados, em confronto com a apreciação de documentos afins e de referenciais bibliográficos, favoreceram a compreensão e o confronto de ideias a partir do conhecimento sistêmico do tema em estudo.

A respeito do referencial teórico, muitos autores foram consultados. No entanto, citá-los um a um, comprometeria a intencionalidade da leveza proposta para apreciação deste trabalho. Desse modo, evidenciam-se como principais Nóvoa (2002) trata da formação do professor e o desafio das novas metodologias de ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes em sua profissão. O mesmo defende que a própria escola é espaço produtor de práticas educativas, porém, ainda pouco explorada. Para subsidiar o entendimento sobre metodologia científica, reportou-se a Demo (2004), que descreve com objetividade sobre o estudo, a pesquisa e a investigação. Buscou-se nessa fonte, alguns entendimentos sobre metodologia e sobre os princípios da construção da ciência, sem perder de vista a importância da prática e da posição social do professor pesquisador.

O trabalho está dividido em quatro momentos: primeiro faz uma breve abordagem sobre a formação do educador e o ciclo de alfabetização nos anos iniciais; segundo, apresenta os aspectos básicos da formação docente, enquanto conceitos e princípios; o terceiro apresenta as políticas educacionais para a formação do educador do ciclo de alfabetização; e o quarto momento trata sobre o percurso formativo dos educadores do 1º ao 3º ano, encerrando com as considerações finais.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, ANOS INICIAIS.

Fazer tessituras a respeito da formação do educador consiste em discutir com maior afinco sobre as políticas públicas educacionais, no sentido de ampliar e fortalecer a qualidade da educação. No aspecto formativo, é compreendida como uma cultura que amplia o conhecimento e as possibilidades teórico-metodológicas do educador, ressignificando a prática docente, bem como valida o compromisso institucional e individual.

Trata-se de uma automotivação, no sentido de o formador buscar em si o desejo de buscar o novo, de ressignificar sua própria prática a partir da satisfação pessoal e profissional. Neste cenário, este trabalho se propõe a dialogar sobre a formação do educador e o ciclo de alfabetização, este que engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental, pensado a partir do comprometimento na aprendizagem do aluno neste ciclo. Com isso, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo principal objetivo deste programa, além de alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, consiste em apoiar as escolas públicas, tanto com formação continuada de

professores alfabetizadores, como na distribuição gratuita de materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização.

Essa ação fortalece o movimento entre as esferas federal, estadual e municipal, uma vez que, de acordo com o MEC, o objetivo é formar, ao longo de dois anos, educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Esta proposição fortalece a meta 16 do Plano Nacional de Educação, instituído através da Lei nº 13.005/2014, que pretende

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014. p.12).

Através do pensar e da validação de programas de formação que vem surgindo, agora fortalecidos em Lei, esse direito aos professores vem sendo garantido com maior seriedade. A especificidade do primeiro eixo de atuação do Pnaic, vinculado a uma meta nacional e avaliado por provas nacionais, vêm tornando essas formações mais articuladas às políticas públicas.

ASPECTOS BÁSICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS E PRINCÍPIOS

Para dialogar sobre os principais conceitos e princípios da formação docente, considera-se relevante apresentar o significado de formação enquanto ato ou efeito de formar ou formar-se (MICHAELIS, 2009). Dessa forma, a formação docente é compreendida como a ação de formar o professor para ser efetivamente profissional, conhecedor de saberes essenciais ao desenvolvimento da sua profissão. Esse processo de formação do educador pode ser inicial, quando ele ingressa efetivamente na profissão; ou continuada, quando este profissional já possui a certificação que lhe possibilitou o acesso ao campo profissional e encontra-se na condição de pesquisador, investigador dos fundamentos que fortalecem a sua prática. A participação em seminários, colóquios, congressos e jornadas pedagógicas promovidas por secretarias estaduais ou municipais de educação são situações compreendidas nesta formação.

Existem muitas discussões a respeito do excesso de formações e do retorno das mesmas na atuação profissional. Neste sentido, autores como Estrela (2006), ressaltam que

[...] constituindo um dos sinais de mundialização das políticas educativas impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios, pelo menos nos países ditos desenvolvidos. (2006. p.43).

Em busca de uma melhor compreensão acerca deste descompasso de ideias, Imbernón (2009) destaca que

Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (2009. p. 34-35).

Tem-se percebido correntes tentativas de soluções para os resultados negativos apresentados no âmbito educacional. Destarte, ainda se percebe limitações às políticas que contemplam a formação continuada, estas expressas de maneira que evidencia o docente como responsável pelos problemas educacionais. Em verdade, se percebe ainda nos diálogos acadêmicos equívocos quanto ao significado da educação, esta ainda confundida com o ato de preparar tecnicamente para o mercado de trabalho. Educar vai além da transmissão de conteúdos: é necessário não somente apreendê-los, como também aprender a fazer uso dos mesmos no cotidiano intra e extraescolar. O cenário atual urge por transformações que devem ser constantes e preparatórias para a vida, a fim de se saber enfrentar obstáculos, bem diferente de um professor enquanto profissional que é visto como um executor de tarefas. Nessa visão, Veiga (2009) diz que

[...] aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada (2009. p.17).

A partir deste diálogo, percebe-se que o trabalho docente se resume à aplicação de metodologias prontas para serem utilizadas nas salas de aula e sem distinção dos diversos contextos. O professor é visto como um reproduzidor do conhecimento sem oportunidade de espaço para a compreensão das múltiplas relações existentes entre os elementos que compõem a realidade concreta, local e global, em que a sua prática pedagógica está inserida. A prioridade não está no zelo com o processo, mas no foco quantitativo dos resultados esperados.

Para Nóvoa (1992), existem as concepções estruturantes e interativo-construtivista. A primeira engloba os paradigmas tradicional, comportamentalista e os saberes oriundos da

academia, entendendo a formação universitária posição privilegiada. A segunda concepção contempla o desenvolvimento de práticas reflexivas na esfera da formação continuada. Destaca-se, com isto, a relevância dos processos formativos capazes de desenvolver a dialética, a reflexão e a investigação sobre a prática profissional, baseando-se nas necessidades dos sujeitos e nos contextos educativos, racionalizando essa prática.

Fortalecendo esse diálogo, Donald Schön (2000) aborda sobre o professor reflexivo envolto a uma racionalidade técnica, ao enfatizar o uso de regras pré-determinadas por especialistas para a solução dos problemas da profissão e desvalorização de saberes provenientes da experiência docente. A partir dessa leitura, essa prática é problematizada, permitindo com isso um diálogo sobre a concepção da racionalidade prática, sob a pretensão de abordar sobre a teoria do professor reflexivo.

Essa discussão chegou ao Brasil no início da década de 1990, permeando com o surgimento de correntes pesquisas acadêmicas e influenciando nas políticas de formação docente. Neste período, a propagação da obra: *Os professores e a sua formação*, em 1992, coordenado por Nóvoa favoreceu a ampliação dessa discussão no país. Essa proposta de reflexão na ação, proposta por Schön objetiva capacitar o profissional a criar soluções para lidar com novas situações que desencadeassem espaços para a construção e problematização de novos temas de investigação.

O triplo movimento sugerido por Schon (1990) - conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada (NÓVOA, 2015.p.15).

A reflexão na ação apresentada por Nóvoa a partir da discussão de Schön consiste no conhecimento produzido no curso da ação, enquanto essa ocorre. Compreende o pensar durante a ação a fim de nela interferir para dar-lhe um novo direcionamento. O diálogo por si só, sem uma interlocução com o registro e reflexão subsequente, compreende um mero cumprimento burocrático, dissociado da ressignificação da prática. Compreende-se que a ação refletida desencadeia a perspectiva do aprender fazendo.

Reportando a um período mais histórico da formação docente, torna-se relevante resgatar a legislação educacional para estabelecer reflexões sobre as políticas públicas, bem como suas relações, causas e consequências. Também reflete sobre a importância e o contexto em que legislações são aprovadas e passam a reger legalmente futuras ações e políticas públicas de educação. “A legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight

momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem” (GATTI, 2008, p.10).

Em conformidade com a autora, a legislação representa um fortalecimento às políticas públicas implantadas, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento dessas ações a serem desenvolvidas. Sequenciando o diálogo histórico sobre as legislações que amparam a formação continuada, no ano de 1996, envolta às reformas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), LDB, tendo nova redação dada pela Lei nº 12.796/2013 instituiu no art. 62 que:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2015. p.01).

Dando sequência ao breve retrospecto histórico, considera-se relevante mencionar que no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, correntemente, foram surgindo as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, passando a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Apesar dos ajustes ocorridos em função dessas novas diretrizes, ainda se assiste nos cursos de licenciatura dos professores especialistas a predominância da oferta de formação na área disciplinar específica, sem ampliação de olhar para a formação pedagógica.

Compreende-se que o educador licenciado em Pedagogia necessita estar apto para a formação mais holística, desvinculando-se da fragmentação entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, devendo passar por uma base comum formativa. Sabe-se que a formação de professores está ocorrendo, tanto por vias públicas, quanto por busca autônoma dos professores. No entanto, é preciso intensificar o diálogo sobre a perspectiva de mudança na atuação do docente egresso das universidades, além da forma como é conduzida a formação ofertada pelas instituições de ensino superior. De acordo com Gatti (2011),

[...] é preciso começar por compreender que essas competências existem e que o docente universitário deve preparar-se para um trabalho formativo, que implique envolver atividades de pesquisas e de experimentação em espírito de parceria com os professores, aprendendo a reconhecer e valorizar as competências recíprocas e a partilhar a definição de objetivos de formação continuada ou pré-serviço. Isso implica uma mudança profunda na cultura profissional acadêmica e no exercício de suas funções (GATTI, 2011.p.155).

Embora se compreenda que o foco deste trabalho não consiste na investigação da qualidade dos cursos oferecidos nas instituições de ensino superior, é relevante destacar que as faculdades e universidades também desempenham um papel importante quando se refere a ressignificação da prática docente e quando se observa lacunas no desempenho em sala de aula. O foco deste trabalho é usar como referência as formações dos programas Pnaic e Pacto Estadual com Municípios, mas não se pode deixar de considerar que o professor também vem de um processo de formação.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, muitos diálogos começaram a surgir em favor do ciclo de alfabetização. A principal finalidade consiste em assegurar a todas as crianças maiores oportunidades de aprendizagem, bem como a elevação da qualidade do ensino.

A partir de então, começou-se a articular políticas públicas voltadas para o ciclo de alfabetização, que compreende o atendimento das crianças de 06 (seis) a 08 (oito) anos. Neste processo, reportou-se a uma experiência ocorrida no Estado do Ceará no ano de 2002, quando o deputado estadual Ivo Gomes foi eleito e levou à Assembleia Legislativa sua experiência como secretário de Desenvolvimento da Educação de Sobral. Como presidente do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, o mesmo inseriu em 2004 um programa de erradicação do analfabetismo desenvolvido no município de Sobral, constituindo-se em 2007 no Estado como Programa pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Foi a partir dessa experiência que surge, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), um programa aprovado pelo Senado Federal por medida provisória 586/2012, firmado pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, destinado a atender o ciclo de alfabetização, com a intenção de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade matriculadas no ensino regular, ao final do 3º ano do ensino fundamental. No Art. 1º, este documento trata sobre o apoio

técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pnaic, reforçando no Art. 2º esclarece que

O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e ocorrerá por meio de I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores; e II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (BRASIL, 2015. p.01).

Além deste apoio, também são articuladas diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação continuada de professores alfabetizadores, a fim de fortalecer a prática pedagógica através de processo formativo.

Compreende-se que o processo de alfabetização no contexto atual encontra-se como prioridade nacional, uma vez que 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.

Paralelo a esse diálogo e preocupados em atender as crianças do ciclo de alfabetização, no ano de 2011, foi lançado no Estado da Bahia, através de decreto nº 12.792/2011, o *Programa Estadual Pacto pela Educação*, implementado no âmbito do ensino fundamental do sistema estadual de ensino, mediante cooperação entre o Estado da Bahia e seus municípios. Este Programa surge a partir da definição de priorizar a elevação da qualidade da educação básica no Estado, da decisão de acelerar o ritmo de melhoria dos resultados educacionais e de fortalecer o regime de colaboração.

Compreendendo uma ação em parceria, os municípios assumem a participação dos professores nas atividades de formação, a oferta de reforço escolar e a montagem dos cantinhos de leitura, com o apoio da Secretaria da Educação do Estado, que também vai garantir a distribuição de livros de literatura infantil.

O objetivo do programa consiste na elevação da qualidade da educação na Bahia, a partir da formação de uma rede que envolve uma parceria entre prefeitos, educadores, alunos e empresários.

A Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), traz na Meta 5: *alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamenta. (BRASIL, 2015)*. Ou seja, o país está reunindo esforços para sinalizar a importância desta meta, uma vez que a mesma suscita um compromisso para toda a

sociedade brasileira. Para o cumprimento delas, os desafios são notórios, a começar por discussões conceituais sobre alfabetização, bem como as expectativas de aprendizagem para este ciclo contemplado.

Compreende-se que o ciclo é um caminho a ser seguido pelas instituições escolares através da busca constante pela identidade dos profissionais que se propõem a fazer educação, bem como seu trabalho coletivo e individual. Nessa perspectiva, a oferta de uma educação de qualidade é fundamental, entendido como uma ação associada ao cumprimento de papéis nas esferas federal, estadual e municipal para que a prática educativa possa ser observada, refletida e ressignificada.

O PERCURSO FORMATIVO DOS EDUCADORES DO 1º AO 3º ANO

É interessante ressaltar que ao longo do processo histórico a sociedade tem passado por inúmeras mudanças e transformações em todas as esferas do âmbito sócio-político e educacional, o que tem mobilizado educadores a refletirem sobre sua formação profissional e práticas inovadoras que atendam às novas demandas do mercado constituído de uma clientela diversificada, típica do pós-modernismo.

Portanto, torna-se fundamental construir mecanismos que não limitem o educando a mera reprodução de conteúdos e práticas estanques, que alienam a criança a fragmentação de conceitos, restrito apenas ao contexto da sala de aula. Diante disto, na contemporaneidade, estima-se a implantação de um currículo que possa contribuir com a reflexão crítica dos educandos, pautados em um novo olhar para a educação e para a sociedade.

Assim sendo, a formação do educador e oferta de uma educação de qualidade é tema recorrente nos discursos de profissionais da educação por contemplar todos os segmentos da sociedade. Em consonância a este pensamento convém citar Machado quando afirma:

A formação de professores é uma temática que, cada vez mais, ocupa um papel de destaque nas discussões político-educacionais, seja nas políticas públicas, seja nas corporações profissionais do magistério. Quase sempre vinculada à questão da melhoria da qualidade do ensino, apresenta-se como um dos importantes pilares das propostas de inovação curricular situando-se numa perspectiva transformadora da educação e do ensino (MACHADO, 1999, p. 95).

Pensar em teoria dissociada da prática, torna-se teoria vazia, onde as situações de aprendizagem não acontecem de forma significativa resultando em uma baixa qualidade no ensino e déficit de aprendizagem. Portanto, os cursos de formação para professores, em

especial, o curso de Pedagogia tem dado real atenção a estes parâmetros, ofertando a partir de teorias correlacionadas à prática, uma nova roupagem ao fazer pedagógico, evitando as constantes crises de identidade que muitos educadores enfrentam no início de sua jornada enquanto pedagogos em sala de aula.

Desta forma, salienta-se a importância do papel do educador como agente do processo educativo, pois é a partir desta valoração humana e profissional que a educação irá alçar novos voos, seja em sua formação teórica e autonomia crítica e consciente de correlacionar a teoria à prática educativa.

Não se deve perder de vista que a garantia da qualidade no curso superior é o caminho para a construção de uma metodologia de bases sólidas ancorada em abordagens significativas para os discentes da rede regular do Ensino Fundamental.

Pensando assim, deve-se engajar nos cursos de formação do educador os quatro pilares básicos da educação: aprender a ser, a aprender, a conviver e sobretudo a fazer, pois a teorização sobreposto à prática, no sentido de versar sobre o transformar a sociedade e formar cidadãos críticos e reflexivos, desgastou-se no decorrer da trajetória por ficar sempre na teoria, produzindo uma série de obstáculos no processo ensino-aprendizagem.

É relevante citar neste contexto, Demo, quando afirma:

Deposita-se sobre a pedagogia a expectativa de se transformar no lugar estratégico de alimentação permanente da vocação inovadora. Sendo educação e conhecimento os fatores centrais do desenvolvimento humano, é mister construir com criatividade e autonomia tal relação, plantar a universidade como um todo nessa rota, manter monitoramento permanente do desempenho qualitativo, fazer a vanguarda pela renovação constante das didáticas (DEMO, 2004, p.118).

Em conformidade com o autor, acredita-se que a formação é extremamente necessária, desde que aliada à novas metodologias capazes de direcionar aprendizagens de forma autônoma, provocando o educando a querer aprender e buscar sempre mais, tornando o ato de educar uma ação significativa e não uma mera reprodução que apenas simplifica o ato de aprender.

Em se tratando de uma postura radical e resistente às mudanças, torna-se uma ação quase impossível, porém muitos educadores estão abertos às inovações, refletindo sobre as melhores formas de atender as demandas impostas pelo próprio sistema acadêmico e socioeducacional.

Portanto, a Formação continuada a serviço do desenvolvimento da práxis pedagógica ainda é um desafio muito grande, em se tratando de Programas que pretendem oferecer propostas que possam alicerçar uma melhoria na qualidade da educação.

Esta preocupação vem despertando a iniciativa de gestores em querer implementar políticas públicas emergenciais, tendo em vista o déficit de aprendizagem e enfraquecimento na conquista dos resultados desejados. Pensando assim, a proposta do Pacto Estadual, através de adesão feita pelo município, se propõe a buscar respostas significativas aos desafios mais contundentes percebidos nas redes municipais de ensino.

Desse modo, os problemas recorrentes nos municípios, especificamente os resultados da Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), além da agravante baixa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em caráter municipal, no que tange pela elevação da qualidade da educação, têm despertado olhares curiosos e preocupantes sobre o que vem acontecendo na educação.

Partindo desse pressuposto, as ações de formação continuada e acompanhamento na sala de aula passam a acontecer com maior afinco, com a premissa de melhorar a aprendizagem dos discentes e qualidade do ensino. Assim sendo, a formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), aos multiplicadores em consonância com a formação nos municípios, tem impulsionado a busca de estratégias que conduzam a reflexão crítica da teoria paralela à prática significativa.

Em atenção a este contexto de significados, pensa-se no discente como um ser singular, onde suas especificidades fazem parte de um processo que envolvem todos os âmbitos sócio-políticos, econômicos e culturais. Portanto, é acordado no material de apoio situações que evidenciam práticas cotidianas, capazes de promover a interação do sujeito com seu meio social.

A partir das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, as oficinas sobre ludicidade, psicogênese, passaram a fazer parte deste novo cenário formativo nos municípios adidos ao Programa. Isto quer dizer que a autoformação com a Equipe Administrativa e docente vem se ampliando no sentido de aprimorar a prática.

Assim sendo, os projetos de formação continuada, bem como as especializações, resguardam o fortalecimento de propostas que contemplem a constituição de ambientes favoráveis à produção de conhecimento, facilitadores à teorização da prática como recurso de ações formativas para aquisição da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo bibliográfico e de textos acadêmicos realizados indicam que a ascensão profissional do educador está associada à sua formação inicial e continuada, o que faz

compreender que a oferta de políticas públicas afins e a procura na perspectiva da autoformação são o caminho para a profissionalização.

Em conformidade com os objetivos que foram traçados para o desenvolvimento deste artigo, afirma-se a necessidade de mudança na práxis pedagógica, reconhecendo que os membros envolvidos no processo de transformação e ressignificação da prática, precisam definir como critério, melhoria em todos os âmbitos sejam eles de caráter pessoal, institucional e social, em um espiral que vai desde a ação-reflexão-ação transformada (SCHÖN, 1992).

Um convite à ressignificação da prática consiste em aprofundar os estudos sobre o Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa, tendo em vista a produção de sentido que se pretende atribuir no processo ensino-aprendizagem partindo da qualificação e continuidade do processo formativo docente.

É relevante trazer esse diálogo uma vez que o cerne deste trabalho consistiu na investigação sobre a contribuição da formação do educador para a ressignificação da prática docente e elevação da qualidade do ciclo de alfabetização.

Para finalizar, por ora, este estudo, espera-se que as reflexões e resultados registrados no presente trabalho possam desencadear outras investigações, uma vez que o foco deste estudo, fortalecido por questões que foram surgindo durante o processo não puderam desencadear respostas. Mas a intenção da autora com a apresentação dos novos questionamentos surgidos consiste em provocar o leitor a realização de investigações futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Entendendo o Pacto**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article?id=53:entendendo-o-pacto>>. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pnaic: o desafio da alfabetização na idade certa**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>>. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de abril de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 26 Abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (MEC/SASE)**, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/ Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus. 9ªed. 2004.

_____. Pesquisa, princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez. 11ª ed. 2000.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Melhoramentos: 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=forma%E7%E3o>>. Acesso em 26 Abr 2015.

ESTRELA, Maria Teresa. **A formação contínua entre a teoria e a prática**. In: FERREIRA, Naura S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete A.. **A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan./abr.2008.

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

NÓVOA, António (org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em 26 Abr. 2015.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (orgs). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.