

A PARCERIA ENTRE SETOR PÚBLICO E PRIVADO E A TERCEIRIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Márcia Ângela Patrícia
UNIR
Marroco@unir.br

Rosângela de Fátima Cavalcante França
UNIR
6rosangela@gmail.com

1

Resumo: A partir da institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012) a atual política pública do MEC concede ao terceiro setor, por meio de institutos e ONGs, a autorização para a oferta da formação continuada. Nesse contexto, insere-se o programa “Além das Letras” compondo o rol de cursos que podem ser “contratados” pelos municípios por meio da parceria entre público e privado. O “Além das Letras” tem por objetivo investir na formação das equipes técnicas das Secretarias de Educação, para que esses formadores locais invistam, por sua vez, nos coordenadores pedagógicos das unidades escolares. Embasados nessa assertiva, a questão problematizadora dessa investigação foi: até que ponto o programa de formação continuada “Além das Letras” tem promovido mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO? Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa, a qual teve duas fases: a bibliográfica e o estudo empírico. Para o levantamento dos dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, gravada. Foram sujeitos desse estudo 08 professoras alfabetizadoras. Conclui-se que as professoras alfabetizadoras visualizam a aquisição do programa como uma relevante iniciativa do município, na busca de um aperfeiçoamento na qualidade dos seus profissionais. Nessa ótica, não conseguem perceber que por trás de iniciativas como essa, estão implícitos interesses lucrativos, beneficiando o terceiro setor, escamoteando assim, de forma silenciosa, a mercantilização da formação continuada de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores alfabetizadores; Políticas públicas; Terceirização.

1 Introdução

Com o objetivo de alcançar as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Ministério da Educação lançou o Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012) a fim de auxiliar os gestores na melhoria da educação de suas redes. O documento é composto de tecnologias, incluindo diversos cursos de formação continuada, criadas em parte pelo próprio Ministério, mas em sua maioria pelo terceiro setor, como ONGs e Institutos, podendo ser “contratados” pelos municípios, o que caracteriza na atual conjuntura política, a parceria entre o público e privado.

O Programa “Além das Letras” é ofertado pelo “Instituto Avisa Lá” e compõe o rol de cursos que podem ser “contratados”, autorizados pelo Guia de Tecnologias Educacionais do MEC (2011/2012). Trata-se de um programa que tem como objetivo formar as equipes técnicas das Secretarias de Educação para que invistam na formação dos coordenadores pedagógicos das escolas de sua rede, visando transformá-las em um espaço de formação. O foco maior é, portanto, o coordenador pedagógico.

Ancorando-se legalmente na proposição do MEC quanto à oferta da formação continuada, via institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012), a Prefeitura de Ariquemes, por meio da Secretaria Municipal de Educação, “contratou” em 2008 o Programa “Além das Letras”, para oferecer formação aos professores que trabalhavam no ciclo de alfabetização, o qual teve vigência até o ano de 2012.

Por termos interesse em conhecer essa proposta de formação, vimos na nossa entrada para o Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR, a possibilidade de realizarmos um estudo sobre a mesma, o qual teve como objetivo analisar em que medida o programa de formação continuada “Além das Letras” tem provocado mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO. Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa, a qual teve duas fases: a bibliográfica e o estudo empírico.

A pesquisa bibliográfica amparou-se em autores nacionais e internacionais, bem como, documentos referentes às políticas públicas de formação continuada.

No estudo empírico, para o levantamento dos dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, gravada. Foram sujeitos desse estudo 08 professoras alfabetizadoras. A

pesquisa em pauta foi realizada no primeiro semestre de 2015, tendo como *locus* 03 escolas municipais de Ariquemes-RO.

Os resultados indicam que as mudanças nas vozes das professoras alfabetizadoras, são traduzidas sob a forma de um planejamento sistematizado das atividades pedagógicas, as quais abrangem conhecimentos relacionados ao trabalho com as sequências didáticas, os projetos didáticos, as modalidades organizativas dos conteúdos, a produção textual, o diagnóstico dos níveis em que os alunos se encontram no processo de aquisição da leitura e da escrita, e a rotina de leitura em voz alta realizada pelo professor. Porém, não se dão conta, de que a terceirização da formação continuada beneficia o terceiro setor, escamoteando assim, de forma silenciosa, a mercantilização dessa formação.

3

2 Um recorte temporal do contexto da formação inicial e cotinuada de professores no Brasil: avanços e retrocessos

O século XX foi marcado por grandes avanços e desafios em todas as áreas da sociedade, e em especial na educação, já que a época foi de introdução à era da informação. Nesse século a educação ficou sendo vista por alguns intelectuais como aquela que iria superar as falhas existentes na sociedade. Ante o apresentado, podemos pontuar alguns acontecimentos que foram determinantes aos avanços educacionais, quanto listar outros que, do ponto de vista político não colaboraram para este processo.

Com o fim da ditadura, as transformações ocorridas foram marcantes para a história brasileira. Entre muitos acontecimentos, ocorre o fim do pensamento tecnicista. Na educação, em especial na formação de professores, destacou-se o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Segundo Freitas (2002) com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou-se no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

A partir da década de 1970 e toda a década de 1980, passou-se a discutir as condições do curso de Pedagogia, com atenção ao currículo, habilitações e destinação profissional. Tais discussões, somadas à educação de modo geral, realizada por inúmeros seguimentos, organizada por meio de fóruns, contribuíram com indicativos para a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394\1996, que no que trata da formação de professores, indicou prioridade aos cursos de nível superior.

No entanto, a LDB 9.394\1996 surge em meio à pressão de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que impulsionou a intensificação e atribuiu maior importância às políticas para formação de professores seja inicial ou continuada. Porém, a concepção tecnicista de educação, criticada e rebatida na década de 1980, no quadro das reformas educativas em curso, retorna sob nova égide. O contexto da globalização econômica impõe ao Brasil os enigmas da competitividade, onde todos os setores e, principalmente o educacional se volta para a qualificação de recursos humanos. Os avanços sobre o caráter sócio histórico na formação dos professores começaram a ser sufocados ou ignorados. É oportuno ressaltar, no entanto, que dimensões importantes do ideário crítico que norteava a proposição de um projeto nacional de educação, de acordo com os debates e experiências em curso no país, não foram plenamente contempladas na LDB.

Face ao exposto, presenciamos na LDB 9.394/96, que determinava que todo professor para atuar na educação básica deveria ter formação em ensino superior, conforme Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação”. Já no Art. 63, Inciso I, criou os institutos superiores de educação e o curso Normal Superior para a formação de docentes. “Os institutos superiores manterão: I: Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado á formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

O Art. 64 da LDB 9.394\96 trata especificamente do curso de Pedagogia, onde identificamos explicitamente a distinção deste em relação ao Normal Superior.

O curso Normal Superior e as formações em trabalho sofreram severas críticas, segundo Freitas (2002) por serem considerados de habilitação aligeirados e, ainda possibilitou e facilitou a expansão das instituições de ensino superior particulares. Além

de que, os cursos de caráter técnico-profissionalizante tinham caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese o professor se tornava um prático.

Sobre o privilégio à expansão de novas instituições e novos cursos, principalmente no setor privado, em vez de investimento maciço no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, Pimenta (2006) assevera que essas instituições priorizaram tão somente o ensino, deixando de desenvolver a pesquisa, comprometendo de forma incisiva a formação do futuro professor.

Outro apontamento feito por Pimenta (2006) é o de que a formação em Nível Normal Superior já havia sido testada em outros países como Argentina, Portugal e Espanha, dentre outros, e havia demonstrado a ineficácia da formação.

Mesmo com as resistências advindas das entidades acadêmicas e sindicais do campo educacional que, mobilizadas, tentaram influir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002), tendo por base o Parecer do CNE/CP 009/2001, a resolução em pauta manteve em seu Artigo Art. 7º, Inciso VII o curso Normal Superior.

A dualidade que historicamente marcou a formação do professor, normalista/complementarista, Pedagogo/Especialista, Pedagogia/Normal Superior, só foi extinta com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu uma formação única para o pedagogo conforme Art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Podemos sintetizar que a formação do professor tem sido marcada por avanços e retrocessos associados aos momentos histórico, econômico e político de cada época. São nítidos os avanços, porém, as garantias legais ainda não foram suficientes para a equalização da formação desses profissionais no país. O ideal é que essa formação inicial, conforme Veiga (2002) deve promover ao aluno um amplo desenvolvimento no âmbito científico, cultural, social e pedagógico oferecendo as bases da formação, ao passo que, em seguida a formação continuada deve promover as respostas às situações práticas

vivenciadas no âmbito escolar. O que nos induz a inferir que a formação não se esgota com o diploma de licenciatura, mas deve ser um processo contínuo e inacabado, “por isso a formação não se conclui, ela é permanente” (VEIGA, 2002, p. 16).

A partir da LDB 9.394/96 intensificaram os discursos sobre a necessidade da formação de professores no Brasil. Sem dúvida, o tema ganhou espaço no cenário político brasileiro nas últimas três décadas e, simultaneamente, houve o reconhecimento da importância do papel do professor para todos os seguimentos da sociedade. Nesse contexto, a formação continuada passa a ser considerada uma das estratégias básicas para a melhoria da qualidade do trabalho do professor, pois se deduz que por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do constante contato com novas concepções, o profissional se torna capaz de construir e reconstruir sua prática pedagógica. Segundo Lima (2007) a formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior, transformar sua realidade por meio da práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou melhor, que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo como pessoa e como cidadão.

Com amparo nos pressupostos apresentados por Lima (2007), é que temos como objetivo aqui, expor algumas lacunas deixadas na formação continuada que interferem de forma considerável na qualidade dessa formação.

Identificamos que a expansão dos cursos de formação continuada de professores pode ser atribuída às mudanças históricas, econômicas, políticas e sociais e da baixa qualidade dos cursos de formação inicial que proliferaram no país. Essa expansão tem também uma direta relação com a pressão de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, onde pressiona os países subdesenvolvidos a investir na formação de professores, de certa forma, atribuindo à proposta da mudança educacional à formação. Estrela (2006, p. 43) explana que “a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios”.

Segundo Estrela (2006) e Imbernón (2009, 2010) há muita formação e pouca mudança. O que nos remete à interpretação de que a formação por si só, sem um conjunto interligado de ações, não possibilitará ao Brasil sair do *ranking* de um dos piores países do globo na qualidade educacional, pois no que concerne à formação continuada há inúmeras lacunas a serem observadas e superadas.

Para Veiga (2002), o que chama a atenção, é que a valorização dos profissionais da educação explicitada nos discursos não tem saído do papel, não por falta de programas permanentes que vem ensinando como o professor deve ensinar e agir em sala de aula, mas por falta de investimento no capital-humano, a desvalorização profissional, salas superlotadas, falta de interesse pela profissão, entre outras.

Neste contexto, a escola é subsidiada pelos órgãos governamentais e para o enfrentamento de problemas educacionais como, por exemplo, defasagem na alfabetização, os programas e projetos desenvolvidos para solucioná-los são elaborados de cima para baixo. Ou seja, não se tem conhecimento da realidade da escola, das salas de aula, como se as dificuldades encontradas fossem iguais em todo o país.

Em se tratando da intensificação da formação continuada de professores, estão alguns discursos, como por exemplo: “existe formação para tudo, o professor não faz se não quiser”, nesse sentido está sendo atribuída à formação do professor responsabilidades que historicamente têm recaído sobre a escola, como se a formação do professor fosse a única responsável pelo quadro instaurado. Os debates giram em torno da formação, nunca em condições de salário, infraestrutura e condições de trabalho. Imbernón (2009, p. 10) ressalta que “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”.

Dialogando com o pensamento de Imbernón (2009) Nóvoa (2007) ao tratar do quantitativo de trabalho atribuído ao professor nos últimos tempos, em sua palestra “Nada substitui o bom professor”, enfatiza que todas as demandas sociais são delgadas ao professor trabalhar, além dos inúmeros documentos burocráticos criados por coordenadores ou mesmo por programas de formação, daí Nóvoa dizer que a “escola está transbordando”.

Nesses casos, essa intensificação do trabalho docente tem compelido o professor a atribuir a responsabilidade do pensar sobre a escola aos especialistas, se tornando um mero técnico executor de atividades ditadas por outros. Isso significa que ocorre uma verdadeira racionalidade técnica aplicada à prática pedagógica e a denominada proletarização da profissão docente.

Gatti, Barreto e André (2011) identificaram em municípios e estados alguns obstáculos para a eficácia da formação continuada, apuraram que, por exemplo: não poder retirar o professor da sala de aula para participar das formações, sendo estas ofertadas à

noite ou aos sábados, déficit de formação inicial, rotatividade dos professores, resistência dos professores a falarem sobre suas práticas. Nesse sentido, buscamos em Imbernón (2009, p. 42) a seguinte contribuição: “comprovadamente a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada às mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”.

Outro fator que compromete a formação dos professores é a crescente complexidade social, o que a torna ao mesmo tempo mais complexa. Imbernón (2010) esclarece que métodos educativos com aplicação de técnicas de ensino adotados anteriormente, já não surtem efeitos satisfatórios, contribuindo assim, para que a profissão docente caia no descrédito e conseqüentemente a desvalorização profissional. Na mesma linha de Imbernón, Veiga (2002, p. 35) alude que: “[...] é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores”. A capacitação profissional é indispensável para acompanhar essa evolução global.

Não obstante, as lacunas já mencionadas quanto á formação continuada dos professores, somam-se a essas a problemática referente à atual política pública do MEC, que delega ao terceiro setor autorização para a oferta dessa formação. Nos últimos anos, tem se intensificado a oferta da formação continuada por parte de institutos e ONGs, que se apresentam sempre como “sem fins lucrativos”. A partir da institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais/MEC (MEC, 2011/2012) é possível constatar quão inúmeras são as organizações caracterizadas como institutos e ONGs, autorizados pelo Ministério da Educação, e como estas têm ampliado a sua oferta. O que do ponto de vista crítico caracteriza a mercantilização\terceirização da formação continuada, embora para o governo seja um sistema de colaboração.

2.1 As políticas de formação continuada de professores alfabetizadores e a parceria entre público e privado

No decorrer dos anos, o fracasso e a evasão escolar tornou-se uma preocupação constante para as autoridades frente aos órgãos internacionais, como o Banco Mundial, ONU (Organização das Nações Unidas) e OCDE (Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico). Sendo assim, o Brasil na década de 1990 assumiu o compromisso junto à Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia/1990), que previa a melhoria urgente das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos.

No que se refere às políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil, embora encontremos registros desde a década de 1970, sem dúvida, com a promulgação da LDB 9.394/96 intensificaram proposições de uma rede de formação continuada, abarcando inúmeros programas, inclusive para formação de professores alfabetizadores. É importante destacar que no que concerne a este público, houve um atraso quanto a sua oferta.

Ante o exposto, identificamos em observância ao que prevê a supracitada Lei quanto á formação continuada, em seu art. 8 estatui-se que ao Ministério da Educação compete “coordenar a política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistema de ensino [...]”, incumbindo também à coordenação da formação continuada. No Art. 67, inciso II, imputa aos sistemas de ensino “promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional continuado”. (Cury, 2006).

A LDB 9.394\96 redimensiona o papel da educação e da escola. Assim, com as reformas legislativas ocorridas, a formação continuada passou a ser vista como investimento para uma educação de qualidade, voltada para as diversas etapas de ensino, sendo esta formação de fundamental importância para desenvolvimento das novas ações da escola e do professor.

Não obstante, em 2003 é criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a mesma é formada por instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) que elaboram materiais de orientação para cursos de formação continuada de professores nas modalidades semipresencial e a distância. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. A Rede busca contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação continuada dos professores como sujeitos do processo educativo.

Ainda no âmbito das políticas públicas para a formação continuada, em 2007 foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, composto por diretrizes para dar fluência às metas do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). O Plano é composto de 28 diretrizes, com destaque aqui para a II e XII no que tange à formação continuada de professores alfabetizadores: II – “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”; XII – “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”.

Não diferente do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2011/2020), que dispõe em sua Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Destacamos na lei a estratégia referente à formação de professores alfabetizadores: “Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras”.

Ante a breve descrição do quadro das políticas públicas de formação continuada de professores pós LDB 9.394\96, ainda nesse âmbito, importa dizer que essas políticas deram fluência a Programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER, 2006), Parâmetros Curriculares em Ação (PCN, 1999), Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO, 2010), e por último Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012).

Porém, com as inúmeras cobranças de agentes nacionais e internacionais quanto à qualidade da educação no país, principalmente no que se refere à alfabetização, o papel do Estado como indutor do desenvolvimento político é palco de transformações vertiginosas, passando inclusive, a reconfigurar as políticas públicas de formação continuada, cedendo “autorização” por meio do Guia de Tecnologias Educacionais (2011-2012) a oferta a outras organizações. Aos poucos novos atores sociais vão surgindo, reconfigurando-se as parcerias entre o público e o privado e surgindo agências que contribuem para o fortalecimento do chamado Terceiro Setor – organizações não

governamentais, segmentos organizados de corporações da sociedade civil, grupos empresariais, comunitários entre outros. Esse movimento tem agido de modo quase imperceptível, mas que já atua em larga escala no setor educacional. De acordo com Vieira (2002, p. 26) “Uma das manifestações desse fenômeno se expressa na “incapacidade” do setor público de responder a certas demandas, uma das quais é a expansão do ensino”.

As parcerias entre o setor público e privado possibilita o surgimento de assessoramentos às prefeituras, a venda de modelos de gestão, os serviços de avaliação institucional, a venda de materiais apostilados e a formação continuada de professores. Estes serviços passam a ser considerados como um bem de serviço, e não um direito, em alguns casos o lucro sobrepõe a questão educacional. E esta condição oferece riscos e sérias consequências para os educadores e conseqüentemente para os educandos. Segundo Nóvoa (1999, p. 5) “consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissional”.

O exposto pode ser explicitado no Guia de Tecnologias Educacionais (2011-2012), o mesmo é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Segundo o Guia (2011-2012), com essa publicação, o MEC visa oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, cada bloco é composto por tecnologias que estão sendo “implementadas” pelo MEC- elaboradas por suas Secretarias e pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação) ou por parcerias estabelecidas com instituições da área da Educação – e pelas tecnologias apresentadas por “instituições e/ou empresas públicas ou privadas”, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do processo de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2011-2012). O Guia está organizado em sete blocos de tecnologias: Gestão da Educação, Ensino-Aprendizagem, Formação dos Profissionais da Educação, Educação Inclusiva, Portais Educacionais, Educação para a Diversidade, Campo, Indígena, Jovens e Adultos e Educação Infantil, como mostra o quadro 1.

Quadro 1: Blocos de tecnologias do Guia de Tecnologias Educacionais

Item	Categorias	Tecnologias Desenvolvidas pelo MEC	Tecnologias Externas ao MEC	Total
01	Gestão da Educação	11	07	18
02	Ensino Aprendizagem	09	51	60
03	Formação de Profissionais da Educação	12	15	27
04	Educação Inclusiva	11	1	12
05	Portal Educacional	05	11	16
06	Educação para a diversidade: Campo, Indígena e EJA	17	11	28
07	Educação Infantil	0	08	08
	TOTAL	65	104	169

Fonte: Guia de Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2011, p. 8).

O quadro 1 ilustra que a formação continuada, vista até então como obrigação do Estado, e reafirmada como tal em documentos citados anteriormente, acaba não se efetivando e os cursos de formação continuada passam a ser oferecidos, em grande parte, pelo setor privado. Nesse contexto, concordamos com Freitas (2002) quando assevera que essa formação passa a ser considerada pelo setor privado como um negócio lucrativo, distanciando-se dos moldes das políticas de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos, ou seja, o Estado transfere parte de sua responsabilidade para o terceiro setor.

Em consonância com o pensamento de Freitas (2002) Dri e Ramos (2002) elucidam que a formação de professores ofertada pelo setor privado caracteriza-se como um processo camuflado de mercantilização da educação pública, sendo o professor treinado para disseminar exatamente os valores do setor privado à comunidade escolar.

Assim, se instaura um processo que para alguns autores, dentre esses Contreras (2002); Vieira (2002); Freitas (2002); Dri e Ramos (2002), Moreira (2002) e Nóvoa (1999), pode ser considerado como uma mercantilização/terceirização da formação continuada de professores e especificamente de alfabetizadores, visto que boa parte dos programas de formação do Guia de Tecnologias Educacionais (2011-2012) prioriza esta área. Especificamente Moreira (2002, p.19) alude que tais ações, caracterizam-se como "pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um *negócio lucrativo*". Em relação às pesquisas educacionais sobre esta prática, não há registros de produção, sendo um campo descoberto pelos pesquisadores.

3 Programa "Além das Letras": contribuições? em que medida? Análises e resultados

Neste tópico apresentamos o programa “Além das Letras” na visão de 8 professoras alfabetizadoras, via entrevista semiestruturada. As falas dos sujeitos deram origem a categorias de análises (Bardin, 2011). Tais categorias foram criadas levando em consideração critérios da similaridade e frequência das respostas.

Na primeira questão referente ao programa levantamos o seguinte questionamento: *Questão 1: Você tem informação de como o Programa “Além das Letras”, bem como os materiais da formação foram elaborados?*

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos, foi possível com base nas falas abaixo, criarmos a seguinte categoria de análise:

Categoria 1: Planejamento da formação dissociada da realidade dos professores.

Sim. O Programa e os materiais foram criados pelo Instituto Avisa Lá, que tem uma escola modelo, onde desenvolvem e testam seus métodos de ensino. (P.B).

As formadoras da SEMED expuseram que o programa era um modelo de formação continuada do Rio Grande do Sul que deu certo e o Instituto descobriu que esse tipo de formação, o coordenador local trabalhar diretamente com a sua comunidade, com seus professores, era uma forma que dava certo. Como deu certo lá, o instituto resolveu oferecer para outros municípios. (P.C).

Evidenciamos nas falas das professoras que o programa “Além das Letras”, referente à sua elaboração, não é diferente de tantos outros programas, inclusive os ofertados por meio de outras políticas públicas para formação de professores alfabetizadores via Ministério da Educação. São programas elaborados em um contexto externo à realidade vivenciada pelos educadores, pensados para e não pelos próprios. Onde incorre em oferecer formação que funcionou em um determinado lugar, mas que em outro poderá colocar professores e alunos em condições de submissão. Como expõe Imbernón (2009, p. 35), “uma formação transmissora e uniforme, distante dos problemas práticos reais”. E Contreras (2002, p. 224) acrescenta “Os docentes não só são excluídos do processo de concepção da educação, mas também permanecem à margem do debate político sobre a prática do ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos”.

Dessa forma, inferimos que enquanto a escola e usuários não discutir o que acreditam que deveria ser a prática educativa, estarão realizando ajustes de demandas e necessidades que não são deles, mas sim atuando como agentes isolados, guiados por interesses individuais, não sociais.

Demos continuidade a investigação com o seguinte questionamento: Questão 2: *Exemplifique como as atividades da formação do Programa “Além das Letras” eram colocadas em prática.* As respostas dos sujeitos nos permitiram construir uma categoria de análise, a qual foi:

Categoria 1: Contribuição voltada para o trabalho específico dos conteúdos em sala de aula

A gente trabalhou muito com leitura em voz alta, as formadoras perguntavam como foi feito e quais as leituras escolhidas, a gente trabalhou também com reescrita de texto, a reescrita de texto foi bem interessante porque tinha uma ideia e aí a gente fazia no quadro, na sala e trazia a produção das crianças para os encontros. **(P.B)**.

A gente aprendeu a dar condições didáticas, organizar o nosso trabalho em sequências didáticas. Hoje eu não consigo de outra forma, meu trabalho todo é em cima de produção de texto. A produção de texto foi a que eu mais usufruí. **(P.D)**.

Mediante as respostas das professoras alfabetizadoras, pudemos constatar que o foco maior das atividades de sala de aula girou em torno da leitura e da produção de texto com os alunos. O que não poderia ser diferente, uma vez que o programa prioriza “uma alfabetização que tenha como objetivo formar leitores e escritores plenos (participantes da cultura escrita) pressupõe um trabalho didático que contemple a leitura feita pelo professor”.

Porém, esses conteúdos estão sendo priorizados desde 2001, constantes em programas de formação continuada, ofertados pelo MEC, dentre esses o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, este último ainda vigente.

Buscando identificar as contribuições do programa pesquisado, elaboramos a questão a seguir. Questão 3: *Descreva em que medida o Programa “Além das Letras” contribuiu para a sua prática pedagógica.*

As respostas obtidas proporcionou a criação da categoria abaixo exposta:

Categoria 1: Planejamento sistematizado das atividades pedagógicas

[...] A organização do meu trabalho em projetos e sequências me ajudou a obter mais segurança, pois eles nos fornecem todos os passos e orientações a serem seguidas. **(P.C)**.

Me levou a refletir sobre a prática, principalmente em relação a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, como diagnosticar etc. **(P.H)**.

Evidenciamos mudança nas quais se inserem no âmbito de um planejamento sistematizado que abarca o diagnóstico, as sequências didáticas, as modalidades organizativas e a produção textual. Isto embora possa significar um redimensionamento das ações implementadas na prática pedagógica, não significam inovações ao fazer dos professores que atuam nessa etapa de ensino, visto que, tais atividades é o que se espera que estejam intrinsecamente incorporadas ao repertório das práticas alfabetizadoras.

A fala dos sujeitos nos remete a inferir sobre a insipiência dos cursos de formação inicial e continuada. Sobre o primeiro, no que tange a formação de professores alfabetizadores, há uma carga horária insuficiente nas disciplinas relacionadas á alfabetização, incluindo aí o Estágio Supervisionado. Porém temos claro que os cursos de formação de professores podem seguir diferentes caminhos, nem todas condizentes com a efetiva melhoria da profissão, como evidencia o modelo na racionalidade técnica.

A formação continuada deve procurar responder as situações vividas pelos professores. Daí se compreende que a formação docente deve guardar a unidade entre a formação inicial e a continuada. Nessa perspectiva, associamos o conceito de formação de professores ao inacabamento do homem. Podemos relacionar a formação à ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional.

A quarta questão questiona sobre a compra do programa por parte do município. Questão 4: *Qual a sua opinião sobre o município comprar um programa de formação continuada?*

Categoria 1: Posicionamento com um olhar acrítico

Foi uma ótima iniciativa, pois muitos conhecimentos/sugestões deram certo para ser aplicado em sala de aula, eu diria que 85%. (P.C).

É importante buscar o aperfeiçoamento e o município sabe dessa necessidade, por isso busca capacitação de excelência. (P.E).

Uma forma de investimento voltado para a educação na formação dos professores e na prática desenvolvida em sala de aula com os alunos. (P.F).

Muito bom, pois o município está investindo na qualidade de seus profissionais. (P.G).

O Programa é interessante, mas não tenho opinião a respeito da compra do Programa. (P.H).

Constatando o que dizem as professoras alfabetizadoras e o que está disposto no documento norteador em pauta, usando apenas o senso comum, verificamos que o

programa de formação investigado, atende todas as necessidades formativas, no entanto, ao ampliarmos nosso olhar, inferimos que as ações pertinentes ao trabalho dessas professoras cumprem um receituário, cabendo a essas desempenharem a função de tarefas. Pensar a formação nesses moldes nos remete às convencionais formações apontadas por Marin (1995) com características de treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, tirando dos professores a possibilidade de pensar sobre sua própria prática, tematizando-a, transformando-a e assim garantindo a autonomia do seu fazer pedagógico.

Não obstante a essa ótica soma-se a essa problemática a atual política pública do MEC, que delega ao terceiro setor autorização para a oferta dessa formação. Nos últimos anos, tem se intensificado a oferta da formação continuada por parte de institutos e ONGs, que se apresentam sempre como “sem fins lucrativos”. A partir da institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais (MEC, 2011/2012) é possível constatar quão inúmeras são as organizações caracterizadas como institutos e ONGs, autorizados pelo Ministério da Educação, e como estas têm ampliado a sua oferta.

Diante dessa afirmativa nos ancoramos no pensamento de Freitas (2002, p.148) para a qual “a formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”.

Na mesma linha de pensamento de Freitas, Dri e Ramos (2002, p.79) complementam: “A inserção do setor privado na formação de professores é uma vertente dentro de um processo camuflado de mercantilização da educação pública”.

Compatibilizando o pensamento de Freitas (2002) e Dri e Ramos, (2002), não podemos desconsiderar o que está silenciado na parceria público e privado no que tange à oferta de programas de formação continuada, os quais não traduzem, mas ficam implícitas suas reais intenções de mercantilização\terceirização desse processo.

4 Considerações finais

Ao concluirmos esse estudo, que teve como objetivo geral analisar em que medida o programa de formação continuada “Além das Letras” tem provocado mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO, tecemos as seguintes considerações atinentes aos seus resultados.

Em se tratando do contexto histórico da formação inicial no Brasil, a realidade desvelada apresenta que até recentemente houve uma dualidade quanto à oferta de seus cursos, os quais tendiam a formação de professores aprendizes e complementaristas. Ainda abordando essa questão, sob a égide da LDB 9.394/96 a formação em pauta persistiu com esse modelo, sendo superado somente com a Resolução do CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

Sobre as lacunas da formação continuada, essas atrelam-se à questões como desvalorização profissional, a crescente complexidade social, programas dissociados da realidade, formação uniforme e por fim a atual política pública do MEC quanto á mercantilização/terceirização, que somadas, comprometem consideravelmente a sua efetivação com qualidade.

Os estudos realizados sobre as políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores apontaram a criação das garantias legais para essa oferta gerando programas como o PROFA, o PRALER, o PRÓ-LETRAMENTO e por fim o PNAIC. Concomitantemente são desenvolvidos modelos relacionados à parceria entre o público e privado, o que o MEC, por meio do documento Guia de Tecnologias educacionais (2011-2012) autoriza o terceiro setor, por meio de ONGs e Institutos a oferta dessa formação.

No tocante às mudanças por meio do “Programa Além das Letras”, nas vozes das professoras alfabetizadoras, essas são traduzidas sob a forma de um planejamento sistematizado das atividades pedagógicas, as quais abrangem conhecimentos relacionados ao trabalho com as sequências didáticas, os projetos didáticos, as modalidades organizativas dos conteúdos, a produção textual, o diagnóstico dos níveis em que os alunos se encontram no processo de aquisição da leitura e da escrita, e a rotina de leitura em voz alta realizada pelo professor.

Acerca da caracterização e da avaliação da formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes no “Programa Além das Letras”, a oferta aconteceu no período de 2008 a 2012, sendo o programa contratado pela secretaria municipal de ensino, o que envolveu as coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras da rede. Na visão simplista das professoras alfabetizadoras, os dados revelam um entendimento de que a formação em pauta atendeu todas as necessidades formativas, uma vez que, visualizam o referido processo como uma ótima

iniciativa do município na busca de um aperfeiçoamento na qualidade dos seus profissionais. Nessa ótica, não conseguem perceber que por trás de iniciativas como essa estão implícitos interesses lucrativos beneficiando o terceiro setor, escamoteando assim, de forma silenciosa, a mercantilização da formação continuada de professores.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70, Livraria Martins Fontes (Obra original publicada em 1977).

Brasil. Ministério da Educação (2011). *Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012*. Brasília. Recuperado em 20 fev. 2015, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9909-guias-tecnologias-2011-12&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192.

Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Cury, C. R. J. (2006). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Recuperado em 16 de junho de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm.

Estrela, M. T. (2006). A formação contínua entre a teoria e a prática. In: N. S. C. Ferreira. *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez.

Freitas, H. C. L. (2002). *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

Gatti, B. A; Barreto, E. S. & Marli E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*: UNESCO.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Instituto Avisa Lá. *Formação continuada de educadores*. Recuperado em 20 de junho de 2014, de <http://www.avisala.org.br/index.php/quem-somos/>.

Programa Além das Letras. Recuperado em 10 de março de 2014, de <http://www.avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>.

Lima, C. M. (2007). Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: M. A. Granville (org). *Teorias e práticas na formação de professores*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus.

Marin, A. J. (1995). *Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções*. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20.

Moreira, C. E. (2002). *Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização*. Florianópolis: Insular.

Nóvoa, A. (2007). Nada substitui o bom professor. In: SINPRO: Sindicato dos Professores de São Paulo (Palestra). *Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo, SP: SINPRO. Recuperado em 13 de janeiro de 2014, de http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.

Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto.

Pimenta, S. G. (2006). Professor reflexivo construindo uma crítica. In: S. M. Pimenta & E. Ghedin (Org's.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

Portaria ME nº 1.328, de 23 de Setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Recuperado em 13 de Junho de 2015, de portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=10039...

Ramos, M. D. & DRI, W. I. O (2012). *O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação*. Maringá, PR. Recuperado em 12 de março de 2014, de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/15828>.

Resolução nº 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia. Recuperado em 15 de maio de 2015, de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

Sacristán, J. G (2006). Tendências investigativas na formação de professores. In: S. M. Pimenta & E. Ghedin (Org's.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

Veiga, I. P. A. (2002). Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: I. P. A. Veiga & A. L. Amaral. *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus.

Vieira, L. & Albuquerque M. G. M. (2002). *Política e planejamento educacional*. 3. ed. rev. Fortaleza: Edição Demócrito Rocha.