

## COMO SE CONSTROEM MOVIMENTOS (TRANS)FORMATIVOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC?

JOSIANE JARLINE JÄGER<sup>1</sup>; MARTA NÖRNBERG<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas – [josianejager@gmail.com](mailto:josianejager@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas – [martanornberg0@gmail.com](mailto:martanornberg0@gmail.com)

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui uma tentativa de encontrar os caminhos a percorrer na pesquisa de Mestrado em Educação como forma de compreender por onde ir, pois, pela provisoriade se pode ainda constituir (des)caminhos, afinal “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1998, p.13).

Os caminhos são impossíveis de ser engendrados abstratamente, portanto, encontram nascentes em inquietações que provém da insatisfação com as respostas (transitórias) que possuímos (BUJES, 2007). A inquietação que guiou o olhar na leitura dos relatórios de formação analisados pode ser assim formulada: Como se constituem possibilidades de *movimentos (trans)formativos* frente a um programa de formação continuada que vem como uma imposição?

O programa de formação continuada referido está no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC é um compromisso assumido pelas esferas federal, estadual e municipal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental.

A formação continuada via PNAIC possui uma estrutura indicada pelo MEC. Quatro são os grupos de profissionais envolvidos: (1) Supervisores e (2) Formadores vinculados à IES, que organizam e planejam as atividades de estudo e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas (3) Orientadoras de Estudos (OEs), profissionais vinculadas diretamente às redes de ensino, que, por sua vez, realizam as atividades de formação com as (4) Professoras Alfabetizadoras nos diferentes municípios. Ou seja, a estrutura formativa possui caráter hierárquico e multiplicativo.

A base formativa prioriza a dimensão conceptual e o princípio de reflexão a partir da prática com vistas ao desenvolvimento de situações didáticas no campo da alfabetização, do letramento e da educação matemática.

### 2. METODOLOGIA

Foram analisados dois relatórios de uma formadora do PNAIC. A análise inspirou-se na análise temática de Mynaio (1993). Em um primeiro exercício de leitura buscou-se no relatório da formadora encontrar aspectos que “saltassem aos olhos” a partir da seguinte pergunta-guia para olhar: Como se constituem possibilidades e/ou limites de *movimentos (trans)formativos* frente a um programa de formação continuada que vem como uma imposição?

Em seguida os aspectos observados foram agrupados em categorias temáticas e algumas interpretações e questionamentos foram traçados, constituindo-se em guias para olhar e analisar outros relatórios de formação.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### Engajar-se ou não: atravessamentos

Verificam-se duas possibilidades frente à formação continuada do PNAIC que dizem respeito ao *engajar-se ou não* nos encontros formativos, isto é, são processos que sofrem atravessamentos ao serem criados dispositivos/estratégias que geram movimentos (trans)formativos.

O *não engajamento* com o processo formativo explicita-se nesse trecho do relatório: “Acompanhei a angústia dessa OE que por vezes acreditou que estava falhando na formação por não perceber mudanças nas cursistas”. (Relatório de Formadora, 2013). É possível tecer algumas tentativas de explicar a falta de repercussão no trabalho das professoras cursistas (alfabetizadoras) ou, como denominado, o *não engajamento* com a formação. A formação pode constituir-se só mais uma tarefa frente a toda demanda de trabalho docente já intensificada (HYPÓLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009). Outro fator do não engajamento poderia ser a expressão, a partir de uma análise macro, do caráter impositivo de um programa que vem como um “pacote de formação”. Dessa forma, haveria uma falta de relação entre a formação e os motivos de ação do professorado, suas razões, raciocínios ou necessidades mais urgentes que podem não ter sido afetadas. Como nos lembra Sacristán (2012)

Foi Hanna Arendt, entre outros autores, que sintetizou essa ideia de que a vontade é a grande faculdade esquecida da filosofia ocidental, vítima do racionalismo estreito, parcial. Isso quer dizer que devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é Ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. (p.100)

Ao pensar o desejo como potência, a formadora cria estratégias de capturar o outro para engajar-se nos encontros formativos por meio do sensibilizar ou mobilizar para sua responsabilidade profissional (NÓVOA, 2009). Uma primeira estratégia foi o aprofundamento teórico de questões que a OE percebia que não haviam repercutido na ação pedagógica da professora alfabetizadora:

Como durante nossa formação tratamos de um aspecto importante que é o ambiente alfabetizador, essa OE aproveitou os textos das autoras Luciane Piccoli tratando sobre os espaços e as formas organizativas da sala de aula e outro da autora Marta Nörnberg sobre o ambiente alfabetizador, para propor um aprofundamento sobre essa temática a fim de reverter o quadro observado nas salas de aula de algumas alfabetizadoras. (Relatório de Formadora, 2013)

Uma segunda estratégia constitui-se numa “mostra de trabalhos” onde as professoras compartilhavam atividades tidas como “interessantes”:

[...] pensamos juntas em propor uma atividade que foi muito interessante na nossa formação com os OEs que é o momento de ‘mostra de trabalhos’. Um espaço criado para socializarmos tudo que as turmas fazem de interessante. Esse tipo de atividade acabou por motivar os que nada/pouco fazem, pensarem em formas de também produzir atividades interessantes com seus alunos. É um processo no qual um contamina o outro com possibilidades de um ‘fazer pedagógico’ mais interessante, que vise, não a disputa ou competição entre os pares, mas momentos de socialização de grandes ideias que deram certo e podem ser reproduzidas e aprimoradas em outras salas de aulas. (Formadora, 2013, p.21)

Conforme o relato da Formadora essas duas estratégias tiveram repercussões positivas nos encontros formativos da OE com sua turma de alfabetizadoras. Estes encontros podem ter se caracterizado como encontros difíceis com impacto profundo, perturbador e transformador (BIESTA, 2013), por terem criado *espaço* de reflexão-inquietação sobre a ação docente visto que as professoras, frequentemente, não têm tempo nem recursos para refletir sobre sua prática (SACRISTÁN, 2012). Esses encontros, num primeiro momento, tomados como difíceis podem ter engendrado uma espécie de contaminação de um fazer pedagógico mais interessante e de re-elaboração das razões da ação docente onde toma-se a ação do outro (seja no nível teórico ou prático) como modelo inspirador.

Isso instiga a buscar entender o seguinte: como vão se construindo estratégias formativas que geraram movimentos (trans)formativos no contexto das formações do PNAIC?

### **A construção de um grupo como potencialidade**

É preciso estar “com os mesmos” para se sentir considerado em suas especificidades, porém, mesmo com “os mesmos”, só se aprende “com os outros” ou, mais exatamente, porque “os mesmos”, em um âmbito considerado, também são “outros” em um outro domínio (...) (MEIRIEU, 2005, p.124)

O que captura o olhar sobre a turma relatada pela Formadora é como conseguem desfrutar das relações assimétricas entre pares (*os mesmos e também outros*) e transgredem relações hierárquicas, construindo um grupo, o que não acontece espontaneamente, pois demanda a criação do engajamento e do *espaço de escuta e fala do outro*:

Como formadora pude sentir o nível de envolvimento nos momentos de leituras, nos debates se sentiam à vontade para expor o que pensavam e entendiam. Precisei ter sempre o cuidado para que todos pudessem falar e manter o tempo sob controle para que as discussões evoluíssem [...]. O interesse em aprofundar os conhecimentos e dividir o que sabiam foi uma característica marcante desse grupo. (Relatório de Formadora, 2013)

Esse tipo de exercício intelectual favorece o integrar e aproximar a alteridade para *aprender com o outro*, diferencia-se cada vez mais o “saber” e o “crer”, atinge-se “o que resiste” no cerne das diferentes experiências e concepções e que pode criar um ponto comum, um “saber” em que se articula o que pode ser reunido (e admitido por todos) e “o que separa” e decorre de diferenças legítimas entre as concepções de uns e de outros (MEIRIEU, 2005).

Ao ouvir o outro com disposição somos chamados a rever formas de pensar e agir, o encontro com o outro diferente de mim abre perspectivas inimagináveis de transformação. Além dessa possibilidade de troca e afetação entre pares quanto à *profissionalidade*, parece que os encontros formativos dessa turma proporcionaram reverberação na *identidade pessoal* (NÓVOA, 2009) das professoras:

Esses espaços de formação devem servir de estímulo para o professor comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando troca de turnos entre pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas (cursistas) e com os alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal. Lembro de uma OE que me abraçou e disse que a formação tinha proporcionado a ela se comunicar melhor, a ouvir mais seus colegas, a interagir com o grupo...ao final me disse sorrindo: ‘Agradeço a esse grupo por me ajudar a ser uma pessoa melhor!’. (Relatório de Formadora, 2013)

Aqui é evocada a dimensão humana e relacional da profissão docente que se constitui pela ação de uma *pessoa-professor* que demanda um conhecimento pessoal (auto-conhecimento) no interior de um conhecimento profissional e reivindica fabricar o sentido de uma profissão que não cabe somente numa matriz técnica ou científica (NÓVOA, 2009). Surgem duas questões pertinentes: a formação continuada constitui-se espaço que favorece a construção de uma cultura profissional mais colaborativa? Como a identidade pessoal das professoras foi afetada através da relação entre pares tendo como ponto de encontro os conhecimentos para a profissão e a ação docente?

#### 4. CONCLUSÕES

Acreditamos que a formação continuada no espaço escolar que parte das necessidades formativas das professoras e acontece *entre pares* é uma estratégia formativa que tem potencial (trans)formador alargado. Contudo, a formação continuada do PNAIC tem uma característica singular. Embora seja uma “formação pacote”, realizada fora do contexto escolar, é uma formação que se dá de alguma forma “por dentro da profissão” (NÓVOA, 2009), visto que muitos dos profissionais envolvidos eram alfabetizadores ou tinham experiência na área, atuando no espaço escolar. Além disso, o conteúdo abordado pela formação tinha relação com o cotidiano da escola e da sala de aula e buscava trazer as ações das professoras como foco de problematização e reflexão coletiva.

Assim, é possível trabalhar com a hipótese de que esse modelo de formação constrói outros modos de relação e (trans)formação, o que serão foco de estudo e análise. Ainda restam algumas questões: A formação continuada do PNAIC se constitui como uma experiência que atravessa e (trans)forma? Que práticas de liberdade intelectual são (im)possíveis? Quais as implicações da estrutura hierárquica aos profissionais envolvidos? Como acontece o formar-se entre pares?

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BUJES, M.I. Descaminhos. In: COSTA, M. (org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- FOUCAULT, M. O uso dos prazeres. In: \_\_\_\_\_. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v 2.
- HYPÓLITO, A.; VIEIRA, J.; PIZZI, L. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.