

A política de formação de professores em Goiás a partir dos Pactos: O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Amone Inacia Alves*
Edna Silva Faria**

Resumo

Este texto relata uma experiência vivenciada por meio da política de formação de professores em Goiás na perspectiva do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) e do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Instituídos pela proposta formativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) nos anos de 2013, 2014 e 2015, esses Pactos partiram de um projeto de formação continuada, denominado Formação em Serviço e destinado a qualificar os professores do ensino médio e alfabetizadores de acordo com as demandas apontadas no Plano Nacional de Educação (PNE). Mostraremos aqui como se constituiu tal proposta de formação, quais foram os impactos percebidos pelos professores do ensino médio e quais os resultados obtidos com este trabalho.

Palavras-chave: formação continuada, PNFEM, PNAIC.

The teacher education policy in Goiás from the Pacts: the National Pact for Strengthening the High School and the National Pact for Literacy at the Right Age

Abstract

This article intends to relate the experience promoted by the teacher education policy in the State of Goiás with the Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) (National Pact for Strengthening the High School) and Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (National Pact for Literacy at the Right Age) perspective. Established by formative proposal of the Secretariat of Basic Education (SEB) in the years 2013, 2014 and 2015, these Pacts started from a perspective of continued education, called in-service training in order to qualify the high school teachers and literacy teachers, according to the demands mentioned in the Plano Nacional de Educação (PNE) (National Education Plan).

* Professora de Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação na Faculdade de Educação da UFG. E-mail: amoneinacia@gmail.com.

** Professora de Linguística na Faculdade de Letras da UFG. Coordena o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). E-mail: edfar2005@hotmail.com.

We will show in this text the constitution of the formation proposal, the impacts perceived by high school teachers, and the results obtained with this work.

Keywords: continued education, PNFEM, PNAIC.

Introdução

Este texto visa mostrar como foram os cursos de formação continuada realizados em Goiás de 2013 a 2015 e intitulados Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) e Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esses cursos foram parte de uma orientação geral, conhecida como “orientação em serviço”, e visam atender as metas 3 e 5 do então aprovado Plano Nacional de Educação. Estudos apontam atrasos nas políticas públicas voltadas a atender o público tanto do PNAIC como do PNFEM. Daí a indução dessas políticas como um subsídio financeiro para que o professor pudesse se qualificar por meio de bolsas de estudos pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O que diferencia tais propostas das anteriores é a ideia do pacto envolvendo o tripé universidades, Secretarias de Educação estaduais e municipais e Ministério da Educação e Cultura, cabendo a cada um desses agentes papéis distintos na execução da proposta. As universidades seriam as responsáveis pela formação dos professores, realizada nos seus espaços mediante o trabalho de professores formadores, selecionados em virtude de sua experiência em projetos dessa natureza.

As Secretarias teriam a responsabilidade de enviar os professores para os encontros de formação, gerenciando o recurso destinado a essa atividade pelo Plano de Ações Articuladas, supervisionando e subsidiando os encontros naquilo que fosse necessário para o funcionamento do curso. Ao MEC caberia o gerenciamento das ações, acompanhando-as no sistema específico, chamado Simec, e garantindo a continuidade dos Pactos através da destinação específica de bolsas para os participantes.

A política de formação da Secretaria de Educação Básica, de acordo com a proporção e dimensão de pessoas envolvidas, seria efetivada por meio da multiplicação: os formadores seriam selecionados pelas universidades, que formariam os orientadores, que, por sua vez, fariam chegar às escolas o objeto de reflexão. Então, este trabalho discutirá como se deu o envolvimento das pessoas no processo e quais os resultados poderiam ser obtidos a partir da experiência em Goiás.

Os Pactos – o PNFEM e o PNAIC – foram criados pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 30 de novembro de 2013, e pela Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Surgiram da necessidade de oferecer respostas à defasagem, evasão e repetência, temas recorrentes e históricos na educação brasileira. Vários autores têm pesquisado essa questão, mostrando as dificuldades enfrentadas pelos alunos para dar continuidade aos seus estudos. Embora existam outros fatores impeditivos dessa continuidade, o currículo configura-se como uma das variáveis desse processo, o que explica a proposta dos Pactos de discutir esse aspecto como problema. Apesar de corroborar o pensamento de que o currículo não é o redentor da escola, entendemos que ele participa diretamente da concepção de sucesso e fracasso.

Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio, ele

é conceituado como proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012b, p. 2).

Considerando que os encontros de formação constituíam uma política pública envolvendo a participação de diferentes professores, o objetivo deste texto é mapear quem eram esses sujeitos e como a proposta chegou até eles. Como coordenadoras dos Pactos em Goiás, notamos a relevância da discussão, devido ao alcance que teve no Estado essa política voltada a esse público específico. Ao identificar os dados do Simec, acreditamos ter construído um retrato do trabalho docente no Estado, pois esses dados têm muito a dizer. Esta discussão visa mostrar como se constituíram essas experiências no Estado, provocando, assim, um diálogo sobre o alcance delas tanto para o debate acadêmico quanto para as próprias redes de ensino.

O Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio em Goiás: concepção e desenvolvimento

Em outubro de 2003, no primeiro seminário realizado nesse projeto, em Curitiba, fomos convidadas a coordenar o projeto, colocando em prática a

parceria entre a Secretaria de Educação Básica do MEC, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e a UFG, com a finalidade de implementar ações no Estado para a formação continuada de professores. Essa proposta concretizava a ação sugerida no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), no Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Notávamos que os professores desconheciam, parcialmente ou na totalidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e que a proposta, além do pioneirismo em discutir formação com professores dessa fase de ensino, pretendia também operacionalizar as concepções de integração curricular e formação humana integral contidas nas Diretrizes. Iniciamos, em 2014, os encontros mensais com os formadores regionais, que formavam os orientadores de estudos. Estes levavam para as 795 escolas do ensino médio as discussões que deveriam ser feitas com os professores. A proposta utilizava a metodologia da formação de multiplicadores, prática utilizada pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação em sua política de formação continuada de professores.

Com a aprovação das Diretrizes Para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação, pode-se afirmar que o ensino médio brasileiro foi revisitado, pois esse documento orienta o currículo para essa etapa de ensino, de forma a garantir formação humana integral a todos os jovens e adultos nela inseridos.³ Concomitante a esse objetivo de ampliar o atendimento aos estudantes do ensino médio, o Plano Nacional de Educação 2011-2020, em tramitação, apresenta como meta 3 “a universalização do Ensino Médio até 2020, com taxa líquida de 85% de atendimento para a faixa etária dos 15 a 17 anos” (Brasil, 2013).

O que se tem notado nos últimos anos é uma queda no número de matrículas no ensino médio, passando-se de 8.400.689 para 8.376.852 matrículas nas 27.164 escolas que ofertam essa etapa da educação básica, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). São graves também os índices de evasão e repetência, pois apenas 57,6% dos jovens goianos conseguiram concluir o ensino médio até os 19 anos em 2014 (OPÇÃO, 2014). Tais dados apontam para a necessidade de investimento dos entes

3 Antes das Diretrizes, a Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 11 de novembro de 2009, já havia, em seu artigo 1º, tornado o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, sinalizando o ano de 2016 como prazo final para implementar o disposto nesse artigo.

federados na assessoria a essa área e na oferta e acompanhamento de políticas educacionais direcionadas a ela, a fim de corrigir esses péssimos índices.

Do total de 10.357.874 jovens que compõem a população de 15 a 17 anos no Brasil (IBGE, 2010), 3.289.510 ainda estavam no ensino fundamental em 2012, quase 1 milhão estavam fora da escola e aproximadamente 6 milhões estavam no ensino médio (IBGE, 2012). Dessa forma, 2,3 milhões das matrículas do ensino médio eram de pessoas com 18 anos ou mais. Ou seja, embora a democratização do acesso ao sistema escolar venha se apresentando uma realidade, a adequação idade-série ainda é um desafio, principalmente na faixa de 15 a 17 anos de idade, em que uma boa parcela dos estudantes ficam fora do ensino médio.

O PNFEM, Portaria nº 1.140/2013, tinha em vista “promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas”. Assim, iniciamos essa atividade englobando 695 escolas de ensino médio e contemplando 14.500 professores de diferentes formações universitárias, nas várias regiões do estado goiano. Em algumas delas, como no município de Cavalcante, devido à presença de escolas quilombolas, à dificuldade de acesso e às distâncias, o desafio de aglutinar professores de diferentes escolas tornou-se ainda maior. O projeto previa que cada orientador de estudo fosse responsável pela formação de 40 professores, o que, nesse caso, tornava-se inviável.

As ações do Pacto deveriam ensejar a discussão do redesenho curricular iniciado em 2009 com o Programa Ensino Médio Inovador. Porém, entendíamos que o currículo não seria a panaceia para os problemas do ensino médio. Sem uma infraestrutura adequada, que permitisse o acesso às tecnologias e a materiais didático-pedagógicos de qualidade, e consequentemente incentivasse a participação de professores e estudantes nas decisões da escola, o PNFEM teria uma atuação pífia no alcance dos resultados.

Outra questão importante é que, no momento das decisões a serem tomadas, desconsideram-se os dois sujeitos que deveriam ser os protagonistas do processo: os professores e alunos. Isso se torna contraditório quando levamos em conta que uma política pública educacional só se torna efetiva se considerar o diálogo com esses sujeitos. E esse diálogo nem sempre é possível aos professores da rede estadual de ensino em Goiás, que estão saturados de atividades: além da carga horária excessiva – vários trabalham em 3 ou mais escolas –, enfrentam a alta quantidade de alunos em sala, o desempenho precário dos alunos e as rotinas administrativas. Esse acúmulo

de atividades faz com que vários deles não consigam acompanhar a legislação curricular específica, apenas reproduzindo em sala de aula o que lhes é imposto. O desconhecimento da legislação é explicado por esse contexto.

Esse quadro é fortalecido também porque o estado adota uma política fundamentada na meritocracia, intensificando a ação individualista dos atores no processo educacional. Em 2012, ele implantou o projeto Reconhecer, que trouxe um conjunto de medidas de supervisão e controle para as escolas, dividindo os professores. A partir daí, eles se tornaram mais interessados em méritos individuais para se destacar e receber uma remuneração adicional do que em vivenciar um trabalho pedagógico coletivo. Ações individuais criam uma divergência nos resultados das práticas escolares, levando à ênfase em disciplinas que serão avaliadas nos exames nacionais.

O PNFEM foi fixado num momento em que era necessário discutir o currículo-referência existente nas escolas goianas de ensino médio. Entendíamos que um currículo único, indiferenciado e não dialogado com a rede seria o que é: diferente da realidade, insosso e desrespeitador da diversidade regional, política e ideológica. Corroboramos o entendimento de que o currículo faz parte da prática social historicamente acumulada, devendo expressar uma proposta pedagógica definida coletivamente e na qual se explicitem as intenções de formação, bem como as práticas escolares selecionadas com o fim de dar materialidade a essa proposta (SILVA, 2014).

Como o projeto previa a organização de um comitê gestor estadual, que se responsabilizasse pelo acompanhamento da formação continuada no estado e pelo processo formativo dos professores do ensino médio e dos gestores das escolas, foram convidadas a participar do projeto as demais instituições públicas de ensino superior incumbidas da formação de professores no estado: Universidade Estadual de Goiás, Instituto Federal Goiano, Instituto Federal de Goiás e Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás.

Além dessas, outras instituições ajudavam a compor o que a proposta previa como coordenação adjunta. A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte participava ativamente com 52 formadores regionais, 695 orientadores de estudos, 14.500 professores e 3 supervisores. A coordenação-geral, a coordenação adjunta e os supervisores participavam mensalmente de reuniões, com a finalidade de acordar sobre os formadores que ministrariam os encontros e fariam o acompanhamento das atividades e propostas para o redesenho curricular.

Os encontros

A proposta consistia em fazer com que todas as escolas discutissem o seu currículo, de acordo com o que previam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Cada escola, mediada pelo orientador de estudos, escolhido por todos os professores da escola ou de unidades próximas, deveria investir na discussão coletiva sobre o material. A cada semana, esse orientador recebia uma formação ministrada pelo formador regional e levava esse debate para a sua unidade escolar. Cabia a ele selecionar o material para debate e compor o repertório das atividades individuais, dedicando-se, para isso, à leitura e interpretação do material, além de registrar os resultados obtidos nos encontros.

O Documento Orientador Preliminar (2013) previa duas etapas de formação. Na primeira etapa, deveria ser apresentado um conjunto de temas fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio, a fim de subsidiar a formação continuada do professor. O objetivo seria possibilitar a compreensão das Diretrizes, fomentando a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político-Pedagógico da escola. Essas discussões deveriam nortear o redesenho do currículo do ensino médio. Nessa etapa seriam trabalhados os seguintes temas divididos em cadernos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, Ensino Médio, Currículo, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, Avaliação, Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.

A segunda etapa concretizaria o debate a respeito das áreas de conhecimento e das relações entre elas e seus componentes curriculares (Ciências Humanas - Sociologia, Filosofia, História e Geografia; Ciências da Natureza – Química, Física, Biologia; Linguagens – Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna; Matemática). A matriz de referência para a construção dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento é composta por essas áreas.

O estudo dos cadernos da primeira etapa foi ministrado por professores das IES envolvidas, iniciando-se em fevereiro e terminando em agosto de 2014. No início dos trabalhos, o material foi duramente criticado, sendo considerado por muitos como distante da realidade das escolas, de linguagem difícil e de conceitos muito elaborados para os professores da rede. “Não vai dar em nada mesmo”, diziam, entre outras coisas, os nossos inter-

locutores. A discussão sobre formação humana integral era constantemente confundida com escola de tempo integral, e vimos que aqueles que não haviam lido o material encaminharam essa confusão para as escolas.

Houve também dificuldades de leitura individual: muitos professores deixavam para fazer a leitura coletivamente e, nesse momento, operava muito o senso comum nas discussões, em alguns casos, não permeadas por uma leitura crítica do material. Observamos isso nos encontros presenciais realizados para 360 professores, no mês de outubro, em Goiânia. Os professores nos trouxeram, nesses encontros, uma avaliação informal dos orientadores de estudo.

Como foi dito anteriormente, os formadores regionais vinham até a Universidade Federal de Goiás para os encontros e levavam as discussões aos orientadores para que, em efeito cascata, fizessem-nas chegar até as unidades escolares. Esse modelo de formação trouxe vários inconvenientes, sobretudo, tendo em vista que, em muitos casos, os critérios de escolha obedeciam a fatores subjetivos. Assim, os condutores do processo nem sempre entendiam sobre a temática em questão, e isso gerava insatisfação nos professores participantes dos encontros, os quais recorriam à Universidade ou para reclamar dos palestrantes, ou para sanar dúvidas.

Notamos que os professores eram carentes dos conceitos, e a formação inicial tinha relação direta com a eficiência dos orientadores. Dos participantes que pertenciam à rede estadual de ensino, 36% tinham formação em Letras, 38%, em História, Geografia, Sociologia e Filosofia e 24%, em Física, Química e Matemática. Os demais, ou não tinham formação específica, ou eram de outras formações, de acordo com dados disponíveis no Sistema do Ensino Médio (2014). Muitos dos professores, ou haviam cursado o ensino superior há mais de 10 anos, ou em condições precarizadas, conforme depoimento deles, em IES que ministravam cursos parcelados. Esse quadro influenciou na qualidade de reprodução dos conteúdos nas escolas. O despreparo para lidar com os conceitos se revelou nos encontros presenciais, mas muitos consideraram valioso o acesso à literatura sugerida.

Outro problema enfrentado foi o atual retrato da Secretaria de Educação, cuja ênfase na fiscalização e controle despertava nos professores, durante os encontros, o medo de retaliações por sua maneira de pensar. Muitos utilizavam os fóruns interativos do *moodle* para se posicionarem, alegando que a presença de pessoas das subsecretarias os inibia.

O material utilizado pelo Programa Jovem de Futuro, hoje em uso nas escolas goianas, também gerou dificuldades. Esse material, criado pelo Instituto Unibanco, tem sido adotado como fruto da parceria feita desde 2012 entre essa instituição e o Programa Ensino Médio Inovador. Atualmente estendido a 300 escolas, o Programa Jovem de Futuro vem atuando incisivamente, por meio desse material, na formação continuada dos professores goianos, imprimindo-lhes uma concepção de juventude ligada ao empreendedorismo, à meritocracia e à competitividade. Trata-se da adoção de uma visão empresarial para o léxico escolar, trazendo outra perspectiva de formação para os jovens. Essa situação foi gerada pela necessidade dos professores de recorrer aos textos do material do Unibanco para construir os encontros. Mesmo tendo pensamentos completamente divergentes sobre os temas apresentados, eles se viam compelidos a utilizar o material quando não entendiam as ideias contidas no PNFEM.

Portanto, os desafios vivenciados foram inúmeros, tanto na primeira quanto na segunda etapa, em que trabalhamos com as discussões sobre a integração curricular. Nessa segunda etapa, quando chegou o momento de os professores discutirem as áreas, os problemas vislumbrados se tornaram reais, revelando o seguinte quadro:

1. Os professores não conseguiam se enxergar como integrantes de uma área curricular. Muitos já buscavam a integração mais por fatores de afinidade entre colegas do que por meio de diálogos com as áreas.
2. Havia um total desconhecimento das disciplinas não ministradas por eles.
3. Vários culpavam o excesso de trabalho pela ausência de diálogo.
4. Muitas escolas tinham a prática de realização de projetos interdisciplinares voltados para temáticas como a dengue, drogas, gravidez na adolescência, entre outras. Nas escolas onde os diretores se envolviam pessoalmente nessas atividades, os resultados eram mais profícuos, o que indica que eles exercem um papel fundamental no direcionamento das ações.

Passadas as duas etapas previstas pelo Documento Orientador, começamos a nos preparar para uma terceira etapa, que seria o diálogo entre as áreas curriculares. Contudo, fomos surpreendidos nesse momento pela mu-

dança da concepção formativa da Secretaria de Educação Básica do MEC, que suspendeu os recursos destinados à formação continuada do PNFEM, o que deixou mais uma vez desamparados os professores do ensino médio.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Goiás: trajetória, perspectivas e funcionamento

A atuação docente é perpassada por uma série de ações cotidianas, que preveem as atividades a serem trabalhadas desde o momento do planejamento ao da execução, em sala de aula. Ter domínio dos conteúdos, conhecer e empregar metodologias adequadas para a efetiva compreensão individual do conhecimento transmitido, mediar as situações de conflito e garantir a aprendizagem são requisitos solicitados à prática docente.

Essas questões implicam uma série de fatores que envolvem diretamente o processo de formação dos docentes, sobretudo dos que atuam com a alfabetização, fase educacional que sustentará todo o desenvolvimento posterior dos indivíduos em sua carreira escolar. Apesar das exigências desse processo formativo, os cursos de graduação, por sua constituição fragmentada, não garantem uma formação completa aos profissionais que atuarão nas diversas séries dos anos de ensino. Esse problema é agravado por aspectos externos à educação, como as questões financeiras e políticas, e pela ausência de uma política educacional comprometida com a qualidade do ensino. Tudo isso contribui para que os índices de analfabetismo sejam relevantes em nosso país.

Com o objetivo de minimizar a situação, colaborando para a melhoria das estratégias de ensino e oferecendo aos professores oportunidade de aperfeiçoamento profissional, o Ministério da Educação e Cultura, por via da Secretaria da Educação Básica, instituiu o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um

conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012a, p. 7).

As ações para a efetivação desse Pacto foram organizadas de modo a oferecer aos professores alfabetizadores material teórico, didático e jogos que subsidiassem seu trabalho. A finalidade desse projeto é garantir que todos os

estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até os oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Nessa fase, espera-se que eles estejam realizando as quatro operações matemáticas, lendo e escrevendo com eficiência.

O PNAIC estrutura-se em quatro eixos: a formação continuada presencial, o suporte com material didático, o processo de avaliação e da gestão e o da mobilização e do controle social. O objetivo principal dessa ação conjunta é a erradicação de um dos maiores problemas educacionais do país, o analfabetismo, através do investimento em formação continuada de professores. O caráter inovador desse programa, em seu trabalho com a formação de professores, está em sua estrutura, que se organiza e funciona por meio do pacto entre universidades, Secretarias de Educação estaduais e municipais e Ministério da Educação.

Pautado nos direitos de aprendizagem, o PNAIC foi implantado em 2013, enfatizando os estudos de linguagem em conexão com os demais conteúdos disciplinares. No ano de 2014, as ações enfocaram o aprofundamento dos estudos de Língua Portuguesa e incluíram a alfabetização matemática. Na continuidade, no ano de 2015, a proposta amplia seu alcance para temas relacionados à criança, ao currículo, à gestão e ação docente, ao planejamento e avaliação escolar, contemplando ainda, no ciclo de alfabetização, os conteúdos das áreas de artes, ciências humanas e da natureza.

O estado de Goiás aderiu a esse Pacto no ano de 2013, através da Universidade Federal de Goiás, instituição responsável pela formação e pelo acompanhamento dos professores dos 242 municípios pactuados. A equipe envolvida no projeto constituiu-se, em sua estrutura, de coordenadores adjuntos, supervisores, 19 professores formadores, 446 professores orientadores de estudos e 9.011 professores alfabetizadores.

Os encontros destinados à formação de professores através do PNAIC seguiram um cronograma de atividades presenciais no polo Goiânia e, posteriormente, os professores orientadores realizaram uma multiplicação em seus municípios de origem e naqueles sob a responsabilidade do estado. Tal procedimento possibilitou a sequência dos estudos em todo o estado, culminando nos seminários finais, em que foram apresentados resultados e experiências exitosas do Pacto, e no seminário regional, ocorrido em março de 2015. Esse seminário, realizado na cidade de Caldas Novas, contou com a participação de todos os estados da região Centro-Oeste e ainda com a do estado do Tocantins.

O PNAIC pauta a ação docente em atividades que priorizem estratégias voltadas para a garantia dos direitos de aprendizagem e do respeito às singularidades locais. Isso requer do professor não apenas conhecimentos específicos sobre determinado tema, mas também uma compreensão da diversidade como algo inerente ao ser humano e da importância de uma práxis construída mediante a reflexão de seu fazer cotidiano. Em face dessas demandas, um programa de formação continuada de professores exige uma reflexão sobre paradigmas de práticas educativas e, ao mesmo tempo, uma nova forma de organização do trabalho docente e institucional. Quanto a esse aspecto, Veiga (2009, p. 16) ressalta que

o aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas.

Formar um bom professor não é apenas proporcionar a esse sujeito um conhecimento de todos os conteúdos a serem desenvolvidos no ano letivo; mais do que isso, ele deve ser orientado a pensar em estratégias que tornem esse aprendizado mais significativo e eficiente, uma das propostas do PNAIC. Portanto, entre as estratégias adotadas para a formação dos professores participantes do programa, destaca-se a ênfase no fazer docente voltado para a reflexão da própria prática. Para a concretização dessa práxis, os encontros de formação preconizam a articulação entre os conteúdos, bem como o uso de materiais e de metodologias mais ativas e estimulantes para o aluno.

A proposta de trabalho desenvolvida nos cadernos orientadores do PNAIC fundamenta-se na interação; no trabalho com a diversidade dos gêneros textuais no início da escolarização; no uso de jogos e de atividades lúdicas que estimulem a criatividade e o raciocínio; na integração de práticas que considerem as experiências pessoais do cotidiano das crianças, respeitando as singularidades locais.

É indispensável que a escola incentive a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar as singularidades identitárias do campo, ou seja, que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam entender, para além dos muros da

escola, suas conquistas, suas aprendizagens. A escola pode se enriquecer, nesse sentido, ao viabilizar projetos em que as crianças possam interagir na comunidade, fora do espaço físico escolar, sob orientação do professor, mas também ao trazer para dentro desse espaço as vivências políticas e experiências culturais de sujeitos diversos. (Brasil, 2012a, p. 10).

As atividades escolares que privilegiam as situações reais de aprendizagem tornam-se mais significativas para as crianças, auxiliando-as não somente na compreensão de conteúdos, mas também na percepção da realidade em que estão inseridas como sujeitos de direitos, conscientes de sua capacidade de aprender. Assim, as experiências desenvolvidas durante as formações promovidas no PNAIC prezam atividades que partam do universo da criança, do mundo concreto, das experiências que ela vivencia. Afinal, é esse tipo de atividade que favorece a aprendizagem prazerosa e significativa, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Esboçando conclusões

Mostramos no texto as dificuldades de formação continuada para a alfabetização e o ensino médio, apesar da necessidade de se pensarem o escopo formativo e as metodologias inerentes a essas etapas de ensino, bem como o real significado que elas têm para os sujeitos desse contexto. Apresentamos, ainda, os desencontros entre as práticas reais das escolas e seus resultados, como indicam os índices de repetência e evasão, uma mancha na história das séries iniciais de formação e do ensino médio. Inquirimos também as possíveis saídas para a alteração desse estado de coisas, sobretudo por meio das políticas públicas.

Embora o currículo não seja a solução, ele é o mote inicial para solucionar o problema. No entanto, para isso, ele precisa ser redesenhado, o que exige também a articulação da escola com as ações de formação continuada para fortalecer o diálogo, o debate e o trabalho coletivo de professores, equipes pedagógicas e gestores escolares.

Em Goiás, a carência de formação continuada para os professores da alfabetização e do ensino médio abre a necessidade de reflexão sobre o currículo, mas, mesmo que ela aconteça, as mudanças só poderão efetivar-se com o envolvimento e a ação de todos que participam do processo educativo.

O Ministério da Educação e Cultura propôs os Pactos descritos às universidades e Secretarias de Educação a fim de ajudá-las a pensar nas dire-

trizes curriculares e na forma de implementar o currículo na perspectiva da integração curricular. Discutimos neste texto as dificuldades vivenciadas na implantação dessas ações, desde a logística de interlocução com os professores nas escolas, até a leitura e o entendimento do material apresentado. Mostramos que os professores devem discutir o currículo tendo total liberdade de adotar a estrutura curricular que escolherem coletivamente nas escolas. A imposição de um currículo único destoaria da realidade escolar de diálogo orientado para o respeito à diversidade.

Os resultados preliminares apontam algumas fragilidades na constituição desses programas, no entanto direcionam, também, para uma reflexão mais aprofundada sobre as consequências que uma interrupção dessas ações promoverá no desenvolvimento de todo o processo. A descontinuidade das propostas de pacto e de formação continuada inviabiliza o diálogo iniciado e demonstra a fragilidade do sistema educacional, além de provocar a retomada de alguns entraves da educação nacional, como: os índices de alfabetização ainda insatisfatórios; o enfraquecimento do ensino médio e sua desarticulação com a realidade do aluno; e a ausência de uma discussão sobre currículo, conteúdos e estratégias mais modernas de ensino.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa da União*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=10248&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=Pub>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Sistema do ensino médio*. Brasília, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional Pelo Ensino Médio: formação de professores do ensino médio*. Documento orientador. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio: etapa 1. In: SIMÕES, C. A.; SILVA, M. R. (Org.). *O currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral: caderno 3*. Curitiba, 2013b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jan. 2012. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/files/2012/03/rceb002_121.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2015.

SILVA, M. A. Formação de professores do ensino médio. Etapa 1: Ensino médio e formação humana integral. In: LIMA, E. S. et al. (Org.). *Cadernos de formação do Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Curitiba: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2014.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

.....

Recebido em: 22 fev. 2016.

Aceito em: 15 maio 2016.